


600081730P



Schulkunde

für

evangelische Volksschullehrer

auf Grund der Preussischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts

bearbeitet

von

K. Bormann,
Provinzial-Schulrathe in Berlin.

Zweiter Theil.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1860.

Unterrichtskunde

für

evangelische Volksschullehrer

auf Grund der Preussischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts

bearbeitet

von

K. Bormann,
Provinzial-Schulrathe in Berlin.

Fünfte verbesserte Auflage.



Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1860.

Vorrede.

In meiner „Schulkunde" war ich darauf angewiesen, den dritten Abschnitt, welcher den Volksschulunterricht zum Gegenstande hat, mit geringerer Ausführlichkeit zu behandeln, als namentlich den bereits im Amte stehenden Lehrern wünschenswerth sein mochte. Die ganze Oekonomie des Buches gestattete für diesen Theil nur eine Zeichnung der Grundlinien, mit der es mehr darauf abgesehen war, in das Verständniß des Regulativs vom 3. Oktober 1854 einzuführen, als nachzuweisen, wie die in demselben enthaltenen Bestimmungen in der Durchführung sich gestalten. Ueberdies durfte dieser Abschnitt in den Seminarien, welche sich der „Schulkunde" als eines Leitfadens für den gleichbenannten Unterricht bedienten, seine weitere Ausführung von der praktischen Unterweisung der Zöglinge im Schulhalten erwarten, und so habe ich, namentlich in dem methodischen Theile, ins Einzelne gehende Anweisung ausdrücklich deshalb vermieden, weil ich dem erläuternden Wort und Beispiel des Seminars nicht irgendwie vorgreifen wollte.

Die Erkenntniß dieser Sachlage hat mir genügende Veranlassung geboten, eine Unterrichtskunde für

evangelische Volksschullehrer auf Grund der Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 besonders zu bearbeiten.

Wenn ich mich dabei in einzelnen Abschnitten namentlich des ersten Theils an die betreffenden Andeutungen der „Schulkunde" dergestalt genau angeschlossen habe, daß ich das dort kurz Hingestellte hier nach Grund, Folge und Zusammenhang nachwies, so glaubte ich damit mehr einer, wie es mir schien, an mich gerichteten Forderung zu entsprechen, als von einem mir unzweifelhaft zustehenden Rechte Gebrauch zu machen.

Für den in der „Schulkunde" nicht gegebenen, von Einigen vielleicht vermißten Nachweis der betreffenden Literatur habe ich hier Raum gefunden.

Die seit dem Erscheinen der Regulative mit besonderer Beziehung auf sie bearbeiteten Lehr- und Lesebücher haben eine eingehende Besprechung erfahren.

So ergänzt, was ich hier gebe, in mannigfaltigen und wichtigen Beziehungen meine „Schulkunde", und ich habe daher diese „Unterrichtskunde" zugleich als „den zweiten Theil der Schulkunde" bezeichnen zu dürfen geglaubt.

Möchte ihm eine so freundliche Aufnahme beschieden sein, wie sie der erste Theil erfahren hat.

Gott geleite ihn!

Berlin, den 2. April 1860.

K. Bormann.

Inhalt.

I. Von dem Unterricht im Allgemeinen.

II. Von dem Unterricht in den einzelnen Gegenständen.

I. Von dem Unterricht im Allgemeinen.

1. Von der Fähigkeit des Kindes, unterrichtet zu werden.

Jedes leiblich und geistig gesunde Kind hat die Fähigkeit, unterrichtet zu werden. Diese Fähigkeit besteht in dem Vermögen seiner Seele, von außen her kommende Eindrücke in sich aufzunehmen, festzuhalten, zurechtzulegen, zu verarbeiten und dadurch mit einer gewissen Summe von Kenntnissen sich zu erfüllen und zur Verrichtung gewisser Thätigkeiten sich geschickt zu machen. Es ist wichtig, diese Fähigkeit nach ihrer Beschaffenheit näher kennen zu lernen.

I. Die sinnlichen Vermögen. Zuvörderst beruht jene Fähigkeit auf der Begabung des Kindes mit sechs Sinnen, durch deren Vermittlung es die Eindrücke der Außenwelt aufnimmt. Durch den Gesichtssinn unterscheidet es Farbe und Form, Größe und Entfernung der Dinge. Durch den Sinn des Gehörs vernimmt es die mannigfaltigen Naturlaute, die Musik und, was das Wichtigste ist, die Sprache anderer Menschen. Durch den über die ganze Oberfläche des Körpers verbreiteten Gefühlssinn ist es in den Stand gesetzt, die verschiedene Temperatur der es umgebenden Luft zu unterscheiden. Durch den Geruchssinn nimmt es die feinsten den verschiedenen Körpern entströmenden Bestandtheile wahr. Der Geschmackssinn verhilft ihm zur Unterscheidung der vorzugsweise für seine Ernährung bestimmten Stoffe, und der Tastsinn setzt es in den Stand, von den Oberflächen der Körper neue Anschauungen zu gewinnen.

2. **Die seelischen Vermögen.** Alle jene Eindrücke sind zunächst sinnliche, d. h. von den Sinneswerkzeugen aufgenommene. Diese aber führen sie der Seele zu, und in ihr gestalten sich diese Anschauungen zu Vorstellungen von größerer oder geringerer Klarheit. — Wenn die dergestalt der Seele zugeführten Wahrnehmungen nur augenblicklich sie berührten, ohne nachhaltige Spuren dieser Berührung zurückzulassen, so würde der Ertrag derselben von geringem Werth sein. Wie vorübergehende Schatten würden die Vorstellungen kommen und verschwinden, ohne zu dauernder Verknüpfung und weiterer Verwerthung zu gelangen. Nun aber besitzt die Seele auch das Vermögen, jene Eindrücke, welche durch die sinnlichen Wahrnehmungen und das Anschauungsvermögen ihr zugeführt werden, festzuhalten, und in sich wie einen bleibenden Besitz zu bewahren. Diese der Seele innewohnende Kraft nennen wir das Gedächtniß, oder insofern jener innere Besitz uns dadurch wieder zum Bewußtsein kommt, daß wir ihn aus seiner Innerlichkeit heraus gleichsam vor uns hinstellen und ihn uns gegenwärtig machen, das Erinnerungsvermögen. Noch mehr: Die Seele besitzt auch die Fähigkeit, die Wahrnehmungen und Gestalten, welche durch das Anschauungsvermögen und das Gedächtniß ihr eigen geworden sind, in beliebiger Weise miteinander zu verknüpfen, in anderer Zusammenstellung, als in welcher sie dieselben ursprünglich empfing, sie aneinander zu reihen, und dergestalt Bilder, Ereignisse, Gestalten sich gegenwärtig zu machen, die nie in Wirklichkeit äußerlich vor sie hingetreten sind. Wir nennen dies Vermögen der Seele die Einbildungskraft oder Phantasie. Somit ist es also eine aufnehmende, eine festhaltende und eine wiedererzeugende, frei verknüpfende Kraft, welche der Seele in Beziehung auf die Wahrnehmungen inne wohnt, die ihr durch die Vermittelung der Sinne zugeführt werden.

Was wir bis hieher an Fähigkeiten, die uns eigen sind, aufgezählt haben, nehmen wir bald in höherem, bald in geringerem Grade auch bei den Thieren wahr. Aber in dem Menschen wird neben und über jenen Kräften noch ein Höheres erkennbar, wovon in keinem irdischen Geschöpfe außer ihm auch

nur die Spur anzutreffen ist. Das ist der Geist. Dieser Hauch aus Gott, hineingelegt in den staubgebornen Leib, hineingelegt in diese, auch den Thieren zugeeignete Seele, erhebt beide zu einem höheren Adel, und befähigt sie zu Thätigkeiten einer höheren Ordnung. Das Auge wird der Spiegel einer höheren, als blos sinnlichen Erregung, die Zunge setzt sich in Bewegung zu einer höheren Thätigkeit, als der des Unterscheidens der Speise; die Hand nimmt nicht blos, sie wird auch fähig zu geben und zu gestalten. Und nicht minder verändert und gesteigert erweisen sich die Fähigkeiten des Seelenlebens nun, wo eine höhere Macht über sie gekommen. Die Seele, weil der Geist in ihr wohnt, kann in Kraft dieses Geistes sich selbst denken, ihrer eigenen inneren Zustände sich bewußt werden, diese Zustände in gleicher Weise anschauen, wie die Seele als solche die Außenwelt in sich aufzunehmen vermag. Sie vermag es ferner, die Erinnerung an diese Seelenzustände sich zu bewahren, und dieselben beliebig in dem Maaße, als sie sie klar angeschaut und festgehalten hat, sich wieder gegenwärtig zu machen. —

Zu dieser Verrichtung des Geistes, nach welcher er das Selbstbewußtsein wirkt, kommt die andere hinzu, daß er die Gesetzmäßigkeit in allem Sichtbaren auffindet, und dadurch dem Menschen zur Klarheit verhilft über alles das, was sein zeitliches Dasein umschließt. Wir nennen den Geist, sofern er diese Thätigkeit übt, Verstand.

Endlich wird durch ihn der Mensch befähigt, Eindrücke aus der überirdischen Welt in sich aufzunehmen, er wird empfänglich für die Offenbarung Gottes in der Natur, in der Geschichte und im Wort, er wird befähigt, die Schranken des zeitlichen Daseins gleichsam zu durchbrechen, um sich in eine überirdische Welt emporzuschwingen, und wir nennen den Geist, insofern die Kraft dazu ihm inne wohnt, Vernunft.

3. **Verschiedenes Maaß der Begabung.** Nicht in jedem Kinde ist jene Begabung in gleichem Maaße vorhanden, und wir sprechen daher von mehr oder minder befähigten Kindern, von Kindern mit größeren oder geringeren Anlagen. Es liegt auf der Hand, daß der Erfolg der unterrichtlichen Thätigkeit des Lehrers zum großen Theil abhängig

ist von dem Maaße der Befähigung, welche die von ihm unterrichteten Kinder seiner Unterweisung entgegenbringen.

Allein von dem Schullehrer, der es mit dem Massenunterricht zu thun hat, muß gefordert werden, daß er kein Kind um seiner geringeren Befähigung willen von seiner Thätigkeit ausschließe, oder auch nur bei Ausübung derselben vernachlässige. Damit dieser Forderung genügt werde, sei an ein Zwiefaches erinnert.

Erstens: Nicht alle Kinder, welche auf den ersten Blick als minder Befähigte erscheinen, sind es auch in der That. Jene Fähigkeiten, die wir oben als eigenthümlich menschliche kennen lernten, haben die Art und Natur der Keime: sie kommen nicht zur Entwicklung, wenn nicht ein warmer belebender Hauch an sie herantritt. Für die seelischen und geistigen Fähigkeiten des Kindes ist dieser belebende Hauch die Liebe. Wird sie dem Kinde in den ersten Jahren seines Lebens nicht in vollem, vorsorglichem Maaß entgegengebracht, so wird es, wenn es in die Schule tritt, als ein minderbegabtes erscheinen. In diesem Falle entsteht dem Lehrer die Pflicht, mit aller Hingebung den Versuch anzutreten, ob er nicht durch vermehrte Liebe die schlummernden Fähigkeiten wecken, und die Seele für die ihr nun weiter zuzuführende Unterweisung erschließen könne.

Zweitens: Jene verschiedenartige Begabung seiner Schüler legt dem Lehrer die Verpflichtung auf, das, was er ihnen in seinem Unterricht zur Aneignung darbietet, nicht nach dem Maaße der in den befähigtsten vorhandenen Kraft zu bemessen, sondern nach dem Maaße der Kraft, die er bei der überwiegenden Mehrzahl seiner Schüler vorfindet. Auf diese nehmen auch die gesetzlichen Bestimmungen, welche über den Umfang der in den verschiedenen Schulen zu behandelnden Unterrichtsstoffe ergangen sind, im Allgemeinen Rücksicht. Aufmerksame und sorgfältige Amtsführung wird für die Unterscheidung im Einzelnen den Blick des Lehrers und sein Gefühl schärfen.

2. Von der Willigkeit des Kindes, sich unterrichten zu lassen.

1. **Wissenstrieb.** Die in dem Kinde vorhandenen Fähigkeiten, welche wir in dem vorigen Abschnitt kennen gelernt haben,

und auf denen die Möglichkeit, daß das Kind unterrichtet werde, beruht, sind nichts weiter, als die Aeußerungen des Lebens seiner Seele und seines Geistes. Nun aber ist es die Natur alles Lebens, daß es vorwärts strebt, seine Entfaltung sucht, nach Entwicklung begehrt. Auch in der Seele des Kindes kann das Leben nur in dieser Form zur Erscheinung kommen, nur als das Streben und Verlangen sich offenbaren, mit den in ihm niedergelegten Kräften zur Wirksamkeit zu kommen. Das aber heißt nichts anderes, als: das Kind ist willig, ihm entgegengebrachte Belehrung und Unterweisung anzunehmen; es ist willig, sich unterrichten zu lassen.

Wird dieser in der Seele des Kindes sich findende Trieb, sein Leben nach dieser Seite hin zu entfalten, mit einem besonderen Namen bezeichnet, so nennen wir ihn den Wissenstrieb. Er zeigt sich, sobald das Kind anfängt, überhaupt nur sein Seelenleben zu äußern. Wenn es schon in den ersten Wochen seines Daseins mit seinen Augen umhergeht von einem Gegenstande zum andern, wenn es aufmerkt auf den Schall in seiner Nähe, auf das an sein Ohr klingende Wort, wenn es die Händchen ausstreckt nach den Dingen, die es erreichen zu können glaubt, wenn es das, was es ergreift, zum Munde zu führen geneigt ist, nicht etwa um es zu essen, sondern um für die genauere Wahrnehmung desselben auch den Tastsinn der Lippen zu Hülfe zu nehmen, so sind das alles Erscheinungen seines Wissenstriebes, den es natürlich noch in keinen anderen, als in diesen rohen Formen zu erkennen zu geben vermag. Wird es kräftiger und zu freier Bewegung geschickter, so strebt es mit zunehmender Entschiedenheit nach den Dingen in seiner Umgebung, um ihnen so nahe als möglich zu kommen und besonders, um die einseitige Vorstellung von denselben, wie sie durch das Auge ihm zugeführt wird, durch die Wahrnehmung auch anderer Sinne zu vervollständigen. Wenn das Kind in den ersten Jahren seines Lebens mehr, als den Eltern gemein hin lieb zu sein pflegt, geneigt ist, sein Spielzeug zu zerbrechen — nicht im Ungeschick, sondern in Absicht — so ist das nur ein Ausdruck jenes Triebes, der danach strebt, dem Wesen der Dinge auf die Spur zu kommen. Tritt das Kind mit der fortschreitenden Gewinnung von Sprachfertigkeit auf eine höhere Entwickelungs-

stufe, so bekundet sich sein Wissenstrieb in der Neigung, nach allem zu fragen, und es ist bekannt, daß manche Kinder mit dieser Kundgebung ihres Wissenstriebes ihrer Umgebung oft noch lästiger werden, als mit jener, nach welcher sie ihr Spielzeug zu zerbrechen geneigt sind.

2. **Nachahmungstrieb.** Mit diesem Wissenstriebe gleichzeitig tritt der Nachahmungstrieb als eine andere Form des nach Entwickelung strebenden Seelenlebens in dem Kinde hervor. Wie sich das Können zum Wissen, wie sich das Ueben zum Lernen verhält, so verhält sich der Nachahmungstrieb zum Wissenstrieb. Was das Kind von Andern thun sieht, das will es ihnen nachthun. Von diesem Streben werden seine ersten Spiele erfunden und geleitet, und sie tragen oft über das erste Jahrzehnd seines Lebens hinaus das ihnen hierdurch aufgedrückte charakteristische Gepräge. Von besonderer Wichtigkeit und vorzugsweise ergiebig für die Entwickelung des Kindes erweist sich der Nachahmungstrieb dadurch, daß er dem Kinde wunderbar früh und wunderbar schnell zur Sprache verhilft, die ihm ja nicht auf dem Wege absichtlicher Belehrung beigebracht wird, sondern die es sich in eigenem, freiem Streben durch Nachahmung dessen, was es hört, aneignet.

3. **Aufmerksamkeit.** In dem Schulleben, auf welches wir hier überall vorzugsweise unsere Betrachtung hinrichten, offenbart sich diese Willigkeit als Aufmerksamkeit. Sie ist die kräftige Hinwendung des Seelenlebens zu dem, was an Belehrung dem Kinde dargeboten wird. Nach dem, was wir bisher gesehen haben, ist es keinesweges, wie oft gesagt worden ist, die Aufgabe der Schule, die Aufmerksamkeit erst zu erwecken, sondern das leiblich und geistig gesunde Kind bringt dieselbe als ein für seine Entwickelung überaus Werthvolles, ja als die nothwendige Voraussetzung derselben in die Schule mit. In vielen Fällen kann es den Anschein haben, als ob dem nicht so sei, weil des Kindes Augen anfangs unstät umherirren und sein Ohr nicht in jedem Augenblick dem Lehrer zugewendet ist. Den Grund davon haben wir jedoch vorzugsweise in dem Umstand zu suchen, daß bei dem Eintreten des Kindes in die Schule demselben eine große Menge ganz neuer Eindrücke entgegen kommt, und daß es noch nicht zu unterscheiden weiß,

welchen von ihnen vor allen andern seine Aufmerksamkeit gebührt. Diese Bemerkung hat ihre praktische Wichtigkeit; sie soll nämlich den Lehrer veranlassen, sein Augenmerk vorzugsweise darauf zu richten, daß er aus der Umgebung des Kindes soviel als möglich alles Zerstreuende entferne; er wird wahrzunehmen Gelegenheit haben, daß schon durch diese gleichsam nur negative Thätigkeit die Aufmerksamkeit des Kindes frei und für den Zweck des Unterrichts verfügbar gemacht wird.

4. Mangel an Lernlust. Nichtsdestoweniger muß zugestanden werden, daß es auch Kinder giebt, denen in dem Alter, in welchem sie der Schule übergeben werden, die Willigkeit, sich unterrichten zu lassen, abgeht, oder denen es, wie man zu sagen pflegt, an Lust zum Lernen fehlt. Es kommt vor, daß Kinder von ihren Eltern weinend zur Schule mehr geschleppt als gebracht werden, daß sie stier und stumpf dasitzen und unerregbar scheinen, oder daß sie von einer äußerlichen Unruhe sich erweisen, die jede lehrhafte Bethätigung unmöglich macht. Für die Beseitigung und Ueberwindung dieser Uebel ist die Erkenntniß ihrer Ursachen von Wichtigkeit. Es giebt Eltern, welche thöricht genug sind, ihren Kindern, wenn sie ihnen nicht gehorchen wollen, die Schule als den Schreckensort vorzumalen, wo ihnen seiner Zeit alle Unarten werden ausgetrieben werden: was Wunder, wenn sie dann erleben müssen, daß das Kind nur mit äußerstem Widerstreben sich der Schule will überweisen lassen? Es giebt andre Eltern, welche entweder selbst in geistiger Beziehung so stumpf, oder durch die Noth des Lebens so gedrückt sind, daß sie nur selten ein freundliches Wort für ihre Kleinen haben: was Wunder, wenn ein aus einer solchen häuslichen Umgebung heraustretendes Kind in der Schule ungeweckt erscheint, ja wenn ihm selbst das freundliche Wort des Lehrers wie ein Fremdartiges vorkommt, das es nicht zu fassen vermag? Es giebt endlich noch andre Eltern, welche in verkehrter Liebe ihrem Kinde eine solche Menge von mannigfaltigen Eindrücken durch einen Ueberfluß von Spielereien und durch ein Uebermaß von Reden mit ihm zuführen, daß dadurch eine innere Zerfahrenheit über das Kind kommt, die seiner Natur ursprünglich nicht eigen ist: was Wunder, wenn ein solches Kind bei seinem Eintritt in die Schule

an einer Zerstreutheit leidet, welche einen Zweifel an seiner Willigkeit, sich unterrichten zu lassen, gestattet?

Wenn hiernach der Mangel an Lust zum Lernen in der Regel seinen Grund darin hat, daß dem Kinde entweder gar keine, oder doch nicht die rechte Liebe widerfahren ist, so folgt daraus, daß es nur der Liebe gelingen werde, die Lust zum Lernen in dem Kinde zu erwecken. Mit dieser Folgerung weisen wir jenen in das Kind einstürmenden Unwillen, jene Schelt- und Schimpfworte, jene Schläge zurück, mit denen da und dort noch immer von ungeschickten Lehrern die Liebe zum Lernen zu erwecken versucht wird. Nur von der Palme sagt man, daß sie um so höher emporwachse, je mehr man sie niederzudrücken versuche. So mag es wohl vorkommen, daß Kinder edelster Begabung und kräftigster Natur trotz unfreundlicher Behandlung, die sie in der Jugend erfahren haben, frisch und stark sich entfalten: aber nie wird die Behauptung gewagt werden, daß durch rohes und gewaltsames Anfassen das Kind aus seinem geistigen Schlummer geweckt und zur Willigkeit, sich unterrichten zu lassen, gekommen sei. Das Schwache muß sich vor der ihm entgegentretenden Gewalt, das Schüchterne vor der Kälte, das Verscheuchte vor dem Unwirschen nur noch mehr zurückziehen. Dagegen ist der Macht der Liebe überall auf Erden das Größte gelungen, und sie hat die Verheißung höchster Machtfülle empfangen, denn der Herr spricht: Selig sind die Sanftmüthigen, denn sie werden das Erdreich besitzen! Es ist wahrlich gerathen, die Wahrhaftigkeit dieses Worts auch in den kleinsten Kreisen, auch in den beschränktesten Verhältnissen zu erproben. Vielleicht geschieht es, daß das Kind, dem wider sein Erwarten oder wider seine tägliche Erfahrung in der Schule Freundlichkeit und Liebe widerfährt, vor diesem Unerwarteten einen Augenblick sich staunend zurückzieht; aber es wird bald der ihm entgegengebrachten, ihm so wohlthuenden Empfindung vertrauungsvoll sich öffnen, wenn die Liebe nur sich als die geduldige und langmüthige erweist, als welche der Apostel (1. Cor. 13, 4.) sie rühmt.

Treffliche Dienste werden an solchen Kindern, wie wir sie hier vor Augen haben, geeignete Helfer leisten. Diese, die dem Kinde an Alter und Artung äußerlich näher stehen, als der

Lehrer, sind oft überaus geeignet, die Liebe des Letzteren dem geistig aufzuweckenden Kinde vermittelnd nahe zu bringen, denn in ihnen ist von Natur ein gewisser Abstand ausgefüllt, der den Lehrer von dem Kinde trennt. Auch ist es durch die Heranziehung eines geeigneten Helfers möglich, dem in heilende Behandlung zu nehmenden Kinde eine ausdauernde, vielleicht selbst über die tägliche Schulzeit hinausgehende Einwirkung zuzuführen, wie sie der Lehrer, der allen seinen Schülern zu dienen berufen ist, dem einzelnen nicht zu gewähren vermag.

Von höchst zweifelhaftem Werthe für die Erweckung der Lust zum Lernen ist dagegen die Benutzung des Ehrtriebes in der Schule, wie sie z. B. beim Certiren und in ähnlichen Veranstaltungen stattfindet. Offenbar wird dadurch etwas in das Leben der Schule hineingezogen, was in ihr sonst keine Stelle hat, nehmlich die Begierde, es andern zuvorzuthun, und es werden Empfindungen in den Kindern angeregt, die an anderer Stelle als unlauter schlechthin bekämpft werden müssen. Der Zweck heiligt hier so wenig das Mittel, wie an irgend einer anderen Stelle. Des Säemanns Pflicht ist es, guten Saamen auf seinen Acker zu streuen; wenn er aber unklug genug ist, Hände voll Unkrautsaamens mit darunter zu werfen, so sehe er sich wohl vor, daß der emporwachsende Saamen ihm nicht die ganze Erndte zu nichte mache! Endlich: es ist ein entschiedenes Zeichen von dem Mangel an gewinnender Kraft in dem Unterricht selbst, wenn derselbe in seinen Erfolgen durch allerlei außer ihm liegende Mittel und Mittelchen gesichert und gefördert werden soll.

3. Von der Bedürftigkeit des Kindes, unterrichtet zu werden.

1. Angeborene Berechtigung. Das Kind soll in die Gemeinschaft des Lebens, in das es durch seine Geburt von Gott hineingesetzt ist, auch geistiger Weise hineinwachsen, es soll der in dieser Gemeinschaft dargebotenen geistigen Güter theilhaftig werden. Daraus folgt, daß es unterrichtet werden muß, denn ein namhafter Theil dieser Güter kann eben nur auf dem Wege des Unterrichts ihm zugeeignet werden.

Man kann freilich sagen und hat es oft gesagt, daß das

Kind ein angebornes Recht an den Unterricht und an die damit zusammenhängende Erziehung habe. Man erinnert an die dem Kinde von Gott verliehenen Anlagen und Kräfte; man weist darauf hin, daß sie ein Lebendiges in ihm seien, und man behauptet, daß eben in diesem unbestreitbaren Besitz von Natur der Anspruch auf seine Entwickelung verbrieft sei. Diese Behauptung wäre richtig, wenn dem hier erhobenen Rechtsanspruch auf einer anderen Seite ein entsprechendes Pflichtgefühl gegenüber stände. Nach Gottes Ordnung ist es gewiß so. Aber die Sünde hat auch diese Gottes-Ordnung verdunkelt. Denn in der Heidenwelt ist es zu keiner Zeit als eine unabweisbare Pflicht der Erwachsenen anerkannt worden, sich der geistigen Entwickelung der Kinder mit allen Kräften anzunehmen.

2. **Zuertheilte Berechtigung.** Erst der Herr hat auch von diesem Banne der Sünde die Welt erlöst. Indem er sprach: Lasset die Kindlein zu Mir kommen! hat er nicht bloß ihnen ihre Anweisung auf Unterricht und Erziehung versiegelt, sondern auch denjenigen, denen die Kinder ursprünglich zugehören, die Pflicht auferlegt, in Betreff jenes Anspruchs an Unterricht und Erziehung den Kindern gerecht zu werden.

Wird nun dieser Weisung des Herrn genügt, d. h. wird das Kind von dem natürlichen Standpunkte seines geistigen Lebens aus zu Christo hingeleitet, so kann das nur auf dem Wege geschehen, daß man es durch Unterricht geschickt macht, seine Stelle in der christlichen Gemeinschaft auszufüllen. Man muß es also ausrüsten mit demjenigen Wissen und mit denjenigen Fertigkeiten, deren es für eine geordnete Fortführung seines äußeren Lebens, deren es für eine gesegnete Einwirkung auf Andere bedarf. Mit andern Worten: man muß es geschickt machen, den Anforderungen zu entsprechen, die das Leben in der Familie, in dem christlichen Staat, in dem Beruf an einen Jeden macht.

Aber jenes Wort Christi, von welchem wir die Nothwendigkeit, unsere Kinder zu unterrichten, herleiten, hat noch einen tieferen Inhalt. Wenn das Kind zu Christo geführt werden soll, so muß es auch mit den ewigen, himmlischen Lebenskräften bekannt und erfüllt werden, deren Inbegriff und

Summa Er selbst ist, und zu denen er durch Sich den Seinen den Zugang eröffnet hat. Das ist abermals nur dadurch möglich, daß wir das Kind in Seiner Wahrheit unterrichten, daß wir Sein Wort ihm zugänglich machen, daß wir es hineinbilden in die Gemeinschaft, in der Er das Haupt ist und in die wir als lebendige Glieder durch die Vermittlung Seiner Gnade eingefügt werden sollen, in die Kirche.

Soll dieser zwiefachen Forderung, wonach das Kind 1) für seinen irdischen Beruf und 2) für seine himmlische Berufung unterwiesen und erzogen werden muß, noch die dritte hinzugefügt werden, daß man auch Sorge zu tragen habe, seinen Geist im Allgemeinen zu bilden? Man hat diese Forderung lange Zeit als eine besondere geltend gemacht, und zwischen materialer und formaler Bildung auch insofern unterschieden, als ob es für jede einen besonderen Weg und eigene Mittel der Aneignung gäbe. Es ist jedoch unschwer einzusehen, daß die wahre Gewinnung der sogenannten materialen Bildung nicht erfolgen kann, ohne daß zugleich die geistigen Kräfte, mittelst deren ja eben die Aneignung jener materialen Bildung erfolgt, nicht auch geübt, gestärkt und zu anderweitiger Thätigkeit geschickt gemacht werden. Auf dem niederen Gebiete körperlicher Entwicklung nehmen wir eine ganz verwandte Erscheinung täglich wahr, an die wir hier wohl erinnern dürfen, um das, was wir von dem nothwendigen Zusammenhange von materialer und formaler Bildung behaupten, zu erläutern und zu erhärten. Wenn ein junger Bursch von Jugend auf Gelegenheit gehabt hat, Lasten zu heben, Holz zu spalten, die Wucht des Pfluges in die Scholle zu drängen u. dgl., so wird er auch die Kraft besitzen, seiner Zeit die Muskete zu tragen, wenn das Vaterland diesen Dienst von ihm fordert. Gleicherweise üben sich die geistigen Kräfte des Kindes an dem Lernstoffe, den ihm die Schule entgegenbringt, für die Bethätigung auch in anderen Verhältnissen, für die Bewältigung auch anderer in geistige Verarbeitung zu nehmender Stoffe, und es ist mit vollem Rechte gesagt: die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständniß und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst. Nur das kann nicht in Abrede gestellt werden, daß dieses Ergebniß größer oder geringer, früher oder später hervortretend ist, je nachdem

die Aneignung des Unterrichtsmaterials so oder anders erfolgt. Es ist eine von den Aufgaben, welche in dem weiteren Verlauf unserer Betrachtungen zu lösen sein wird, daß wir nachweisen, wie die Gewinnung materialer Bildung erfolgen muß, wenn sie zugleich einen möglichst sichern und einen möglichst reichen Ertrag für die formale Bildung abwerfen soll.

4. Von der Sprache als Gegenstand des Unterrichts.

1. **Aufgabe des Sprachunterrichts.** Wenn wir bisher das Kind als das zu unterrichtende Subject nach seiner Befähigung, nach seiner Willigkeit, und nach seiner Bedürftigkeit für den Unterricht ins Auge gefaßt haben, so wendet sich nunmehr unsere Betrachtung dem in unterrichtliche Behandlung zu nehmenden Stoffe, dem Object des Unterrichts zu. Hier tritt uns zuvörderst die Sprache entgegen. Die Sprache ist zunächst das Mittel, durch welches dem Kinde die Gedanken anderer Menschen zugeführt werden; sie ist die sinnlich wahrnehmbare, anfangs nur mit dem Ohr, später auch mit dem Auge erfaßbare Gestalt des an sich der sinnlichen Wahrnehmung entzogenen Gedankens. Dann aber, wenn das Kind anfängt, sich selbst der Sprache zu bedienen, wird sie zugleich der Ausdruck seines eigenen Innern, seines Geisteslebens. Schon aus dieser Vergegenwärtigung des Wesens der Sprache ergiebt sich, welch ein wichtiger Gegenstand des Unterrichts in ihr uns vorliegt. Näher noch treten wir dieser Wahrnehmung, wenn wir uns daran erinnern, in welcher Weise und in welchem Umfange dem Kinde die Sprache zu eigen wird. Allerdings lernt es sprechen schon auf dem Schooße der Mutter, und wenn es in die Schule tritt, so ist bereits Beides, sowohl die Fähigkeit, die Sprache Anderer zu verstehen, als das Vermögen, seine eigenen Gedanken sprachlich erkennbar zu machen, sein Eigenthum. Allein bei näherer Betrachtung erweist sich dieser Besitz nicht nur als ein sehr dürftiger, wenig umfänglicher, sondern auch als ein wenig geläuterter. Der Gedankenkreis, innerhalb dessen sich das Kind während der ersten Jahre seines Lebens bewegt, kann natürlich

nur von geringem Umfange sein. Daraus folgt, daß alle sprachlichen Bezeichnungen für die Vorstellungen, Empfindungen und Gedankenverknüpfungen, welche außerhalb dieses engen Gedankenkreises liegen, ihm in den ersten Jahren seines Lebens noch fremd sein müssen. Dazu kommt, daß diejenigen Kinder, welche unsern Volksschulen zugeführt werden, in der Regel innerhalb einer Umgebung aufgewachsen sind, welche über einen nur kleinen Schatz sprachlicher Bezeichnungen verfügt. Daraus ergiebt sich für die Schule die Verpflichtung, durch den Unterricht in der Sprache den Sprachschatz des Kindes zu vergrößern, und es willig und geschickt zu machen, diesen ihm zuzuführenden Besitz in Gebrauch zu nehmen.

Der dem Kinde von Hause aus mitgegebene und zugeeignete Sprachstoff ist aber nicht nur von geringem Umfange, sondern in den meisten Fällen auch in sich verkümmert und unrein. Es fehlt ihm an Lautrichtigkeit, an Sauberkeit und an derjenigen Schönheit, die er durch die Bemühungen des gesammten Volkes im Laufe der Jahrhunderte gewonnen hat. Von dieser Seite her fällt dem Unterrichte in der Schule die Aufgabe zu, den im Besitz des Kindes befindlichen Sprachstoff zu reinigen und zu glätten, und das neue ihm zuzuführende Material in möglichster Schönheit ihm zu überweisen. Wird diese Aufgabe gelöst, so gelangt dadurch das Kind zu einer Einsicht, die ihm zum Genuß der edelsten Besitzthümer seines Volkes verhilft, und die es zu gleicher Zeit theilhaftig macht eines Schatzes, der zu allen Zeiten und bei allen gebildeten Völkern für einen höchst werthvollen gegolten hat.

Es ist ein für den erfolgreichen Unterricht in der Sprache sehr wichtiger Umstand, dessen der Lehrer beständig sich bewußt sein muß, daß jeder Unterricht in der Schule durch die Sprache vermittelt wird. Sie ist auch beim Unterricht in der Religion, im Rechnen, beim Gesange überall in Anwendung zu nehmen, und selbst da, wo — wie beim Zeichnen — nur eine Fertigkeit des Auges und der Hand erzielt wird, kann sie als Vermittlerin zwischen dem Lehrer und zwischen dem Schüler nicht entbehrt werden. Daraus folgt, daß der Lehrer in allen Unterrichtsstunden Gelegenheit hat, für

die sprachliche Entwickelung der Kinder wirksam zu sein: daraus folgt ferner, daß wenn er seinen Vortheil wirklich versteht und das Beste der Kinder ernstlich will, er jeder Zeit darauf achtet, daß innerhalb der Schule so gut als nur irgend möglich gesprochen werde. Daraus folgt aber auch gegentheils, daß wenn der Lehrer das Sprachliche da außer Acht läßt, wo es nicht geradezu im Vordergrunde steht, er seiner anderweitigen Thätigkeit für Sprachbildung offenbar entgegen arbeitet, und mit der einen Hand wieder zerstört, was er mit der andern aufbaut.

Noch ein anderer Gesichtspunkt ist nicht minder der Beachtung werth. Es giebt keine äußere Offenbarung des inneren Menschenlebens, die so klar ist und so unmittelbar als die Sprache. An der Art, wie ein Mensch spricht, erkennt man den gesammten Stand seiner inneren Bildung. Das ist eine überall zugestandene Wahrheit. Aber die Art und Weise, wie jemand spricht, wirkt auch wieder auf seine Gesammtbildung zurück. Wer zum klaren, wohlbetonten, sorgfältigen Sprechen anleitet, leitet damit auch zum klaren, sorgfältigen Denken an. Ja noch mehr: wer zum energischen Sprechen anleitet, führt damit zugleich dem Willen des Schülers eine Kräftigung zu. Auch diese Vergegenwärtigung soll dazu dienen, nachzuweisen, wie wichtig die Sprache als Unterrichtsgegenstand in der Schule ist, und soll die Sorglichkeit nicht nur bei der Unterweisung in ihr, sondern bei jeglichem Gebrauch, der von ihr gemacht wird, verschärfen.

2. **Anschauungs- und Sprechübungen.** Die Sprache kommt entweder in Lauten oder in Zeichen, entweder für unser Ohr oder für unser Auge zu Erscheinung; sie ist entweder eine gesprochene oder eine geschriebene. In erster Form tritt sie ursprünglich auf; ihr Auftreten in letzterer war erst von da an möglich, wo die Kunst erfunden wurde, die hörbare Sprache durch sichtbare Zeichen in der Schrift darzustellen. Diese Erfindung ist aber seitdem zu einer so wichtigen und tiefeingreifenden geworden, daß auch die Volksschule die ihr zugehörigen Kinder in dieselbe einführen muß.

In Beziehung auf die hier bemerklich gemachten Unterschiede ergiebt sich als die erste Aufgabe der Schule für den

Sprachunterricht, daß sie die Kinder sprechen lehre. Es spricht aber nur der anschaut und denkt. Wenn es daher in der Schule zu besonderen Sprechübungen kommen soll, so muß man zugleich besondere Uebungen im Anschauen und Denken veranstalten. Für derartige Uebungen hat schon Johann Amos Comenius (geb. 1592) in seinem Orbis pictus einen trefflichen Grund gelegt. In ihm lieferte er Abbildungen von allerlei Gegenständen in gewisser sachlicher Anordnung und wollte damit nicht blos die aufmerksame Betrachtung dieser Bilder, sondern zugleich Uebungen im Sprechen über sie veranlassen. Dieser Gedanke ward insonderheit von den Philanthropen Basedow, v. Rochow, Salzmann wieder aufgenommen, „um das todte Lernen, was oft nur durch die äußerliche Zucht ein weinendes und seufzendes Leben erhielt, in ein lebendiges, freudiges Spiel zu verwandeln." Pestalozzi gab diesem Gedanken eine neue Richtung, indem er ihn besonders in seiner Methode, die Kinder zum Bewußtsein der Zahl- und Maaßverhältnisse zu bringen, mit glücklichem Erfolge in Anwendung brachte. Von da an übertrugen andere Pädagogen wie Tillich, v. Türk, Harnisch, Graßmann die Grundsätze der Anschauungslehre auch auf den Sprachunterricht. In dem Sinne, in welchem von diesen Männern jene Uebungen aufgefaßt und methodisch geordnet wurden, haben dieselben auch in der Verfügung des Schul-Collegii der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844*), den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend, eine Empfehlung gefunden. Es heißt daselbst: „Schon mit den ersten eben erst schulfähig gewordenen Anfängern können Sprachübungen verschiedener Art angestellt werden. Schon das Benennen der Gegenstände, die das Kind in der Schule sieht, das Nachsprechen kurzer Sätze und einzelner Wörter, die man den Kindern vorspricht, um sie im lauten und scharf artikulirten Sprechen zu üben, und mehr noch das Zerlegen des Wortes in seine einfachen Laute, von dem jede bessere Lesemethode ausgeht, kann als Sprachübung angesehen werden; den eigentlichen Mittelpunkt des Sprachunterrichts aber bildet auf der untersten Stufe der sogenannte

*) Schulb. f. d. P. Br. 1844 S. 345.

Anschauungs-Unterricht, oder die Belehrung des Kindes über diejenigen Wahrnehmungen, zu denen seine Umgebungen ihm Veranlassung geben."

Das hierbei einzuschlagende Unterrichtsverfahren ist in folgenden Worten Diesterwegs*) klar und bestimmt vorgezeichnet: „Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt, sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichts, und die Schüler sprechen, in scharfer, bestimmter Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Schüler nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit (dem Komplexus) der Merkmale erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort. Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chor oder bankweise kann miteinander abwechseln. Von dem einzelnen Schüler läßt man einen vorgesprochenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist; dann wiederholen ihn alle Schüler im Chore. Das logische Hauptwort muß scharf hervortreten. Gut ist es, wenn man sich dabei der Zeichen bedient, nach dem Grundsatze: möglichst wenig gesprochen, nichts Entbehrliches!"

Es konnte nicht fehlen, daß in Folge so angelegentlicher Empfehlungen und im Anschluß an die vorher schon und gleichzeitig dafür dargebotenen Anweisungen und Lehrmittel die Anschauungs- und Sprechübungen in den Elementarschulen Eingang und Pflege fanden. Um so überraschender erschien den Meisten folgende Bestimmung des Regulativs vom 3. Okt. 1854: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, so wie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der ein-

*) Diesterwegs Wegweiser. Vierte Aufl. I. S. 312.

klassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen Denken und Sprechen nicht an der Stelle."

Eine aus der Sache geschöpfte Begründung dieser Bestimmung finden wir bei Goltzsch*). Er sagt: „Die bisher in den Schulen vielfältig für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten Inhalt sind bei Seite zu stellen, nachdem am besten und augenfälligsten durch ihr Bestehen dargethan worden ist, daß durch derartige, inhaltsleere, zufällige Denk- und Redeübungen nichts weniger als selbstständige, weiterer Entwickelung fähige Denk- und Sprachbildung hat bewirkt werden können. Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller und inhaltreicher Gedanken Anderer, wie sie in musterhaftem, sprachlichem Ausdrucke sich in einem geeigneten Lesestoffe darbieten, mit dem sich das Kind lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt der Natur der Sache nach das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist. Es vermag es Niemand zu leugnen, daß das Kind vor seinem Eintritt in die Schule seine erste Denk- und Sprachbildung durch's Auffassen der Worte, Vorstellungen und Gedanken Anderer erlangt hat, und es hat daher die Schule das Kind auf demselben Wege, insbesondere durch Darreichung eines geeigneten Lesestoffs weiter zu führen, wenn dasselbe zu einer tüchtigen, inhaltreichen, fort und fort sich erweiternden Denk- und Sprachbildung gelangen soll, die es allmälig zu mehr und mehr selbstständigem Nachdenken befähigt."

Nichts destoweniger ist es schlechthin nothwendig, Sprechübungen von gewisser Art und in einem gewissen Umfange mit den Kindern anzustellen.

Es ist Thatsache, daß ein großer Theil der Kinder, welche den Volksschulen übergeben werden, weder selbst zusammenhängend reden, noch des Lehrers zusammenhängende Rede ver-

*) Einrichtungs- und Lehrplan. 4te Aufl. S. 63.

stehen kann. Um diese Kinder für weitere Unterweisung, sei es des Buches, sei es des Lehrers, überhaupt nur empfänglich zu machen, bedarf es eigener vorbereitender Uebungen der Denk- und Sprachkraft. Das gesteht auch Goltzsch nicht nur zu, sondern er bezeichnet auch den Inhalt, der diesen Sprachübungen zu geben ist, sehr bestimmt. Er sagt*): „Nicht an dem inhaltsleersten Stoffe, wie Form und Zahl, sondern an dem inhaltsreichsten, den die Außenwelt darbietet, will zuerst des Kindes Denkkraft geübt werden. Das Kind hat auf dieser Stufe nur Freude und Genuß an den inhaltsvollsten Vorstellungen. Es fällt daher auf der untersten Stufe der Sprachunterricht völlig zusammen mit der ersten Unterweisung von der ganzen Außenwelt, die das Kind umgiebt, von Allem was da ist, was vorgeht und geschieht in derselben. Aber es darf auf dieser Stufe nicht daran gedacht werden, die Welt und das volle Leben mit seinen reichen Wechselbeziehungen aus einander zu reißen und das Einzelne zu classificiren oder den Unterricht in den besondern Fächern, in den sogenannten Realien, planmäßig auch nur dadurch vorzubereiten, daß eine Art von systematischer Anordnung in den Stoff des ersten innig verbundenen Sach- und Sprachunterrichts gebracht werde. Alles hat seine Zeit. So wie das Leben die mannigfachsten Erscheinungen oft in schnellem Wechsel vorüberführt, so steht dem Dorfschullehrer in der Mitte seiner Kleinsten auch noch die schöne Freiheit unverkümmert zu, nach Herzens Belieben ein Bild nach dem Andern aus dem vollen Leben zu greifen und es so mit den Kindern zu beschauen, wie es ihm und ihnen gefällt und behagt.“ Goltzsch empfiehlt zur Benutzung für diesen Zweck die W i l k e'schen Bildertafeln, auf welche bereits die oben erwähnte Verfügung des Königl. Schul-Collegii vom 13. Juli 1844 hinweist. Wie dieselben in Gebrauch zu nehmen und wie überhaupt die hier geforderten Uebungen anzustellen seien, wird weiter unten an betreffender Stelle nachgewiesen werden. Hier jedoch schon bemerken wir, daß diese Uebungen von dem „a b g e s o n d e r t e n U n t e r r i c h t i m A n s c h a u e n, D e n k e n u n d S p r e c h e n“,

*) Einrichtungs- und Lehrplan. 4te Aufl. S. 66.

welchen das Regulativ vom 3. Oktober 1854 verwirft, sich wesentlich unterscheiden:

1) durch ihren Inhalt, indem sie nicht wie die gemeinten, auf abstracte Vorstellungen, wie etwa Zahl und Form, sondern auf wirkliche Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes sich beziehen;

2) durch den Zweck, indem sie nicht ohne Weiteres im „Anschauen, Denken und Sprechen" üben, sondern vielmehr das Kind für weiter gehenden Unterricht befähigen und vorbereiten sollen;

3) durch ihren Umfang, indem sie nicht ganze Jahrescurse einnehmen, sondern aufhören, sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit im Stande ist, Sach- und Sprachunterricht aus dem Lesebuch selbst und in unmittelbarem Anschluß an dasselbe zu empfangen.

3. Schreib-Lesen. Die Sprache ist nicht nur eine gesprochene, wie wir sie bis hierher ins Auge faßten, sondern auch eine geschriebene. Auch als solche ist sie ein Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule, und zwar in zwiefacher Hinsicht. Zuvörderst nämlich muß die Kunst gelehrt werden, das gesprochene Wort zu schreiben, und dann die andere ihr entsprechende, das geschriebene Wort zu lesen. Durch das Schreiben wird das hörbare Wort in ein sichtbares, durch das Lesen das sichtbare Wort in ein hörbares umgesetzt. Man braucht nur diese unmittelbare Zusammengehörigkeit des Schreibens und Lesens sich gegenwärtig zu machen, um auf die Zweckmäßigkeit der Verknüpfung beider Fertigkeiten auch beim Unterricht hingewiesen zu werden. Auch liegt es scheinbar sehr nahe, beim Unterricht mit dem Schreiben zu beginnen, da ja das Lesen dann erst eintreten kann, wenn Geschriebenes vorliegt. Allein es ist auf diesem Gebiete gegangen, wie so oft auch auf anderen: es hat lange gedauert, ehe man den nächsten zum Ziele führenden Weg auffand. Nur die weit verbreitete Liebe für Hergebrachtes und lange Geübtes, oft gewiß auch Bequemlichkeit und Trägheit sind Schuld, daß man jenen nunmehr gewiesenen Weg noch nicht überall beschreitet.*)

*) Dr. F. Jacobi. Der Lese-Unterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurtheilung der wichtigsten Lese-Lehrarten, nebst einer metho-

Wir reden für den Unterricht in der Volksschule dem Schreib-Lesen das Wort und zwar aus folgenden Gründen:

1) Es entspricht am meisten der Forderung, welche an jeden Unterricht in der Volksschule gestellt werden muß, daß er nämlich ein combinirender, ein concentrirender sei. Mit dem Schreiben und durch das Schreiben wird zugleich das Lesen gelehrt. Diese Combination ist nicht eine künstlich ersonnene, sondern eine, wie bereits erinnert, in der Natur beider Fertigkeiten selbst liegende.

Die Volksschule aber hat recht eigentlich die Aufgabe, das von Natur Zusammengehörige überall in seiner natürlichen Verbindung zu belassen, nicht aber es auseinander zu reißen; denn was sie lehrt, lehrt sie nicht um sein selbst, sondern um des Lebens willen. Sie muß also bemüht sein, die von ihr in Behandlung genommenen Gegenstände dem Kinde so zuzuführen, wie sie in dem Leben selbst zur Erscheinung kommen. Dann kann sie um desto sicherer darauf rechnen, daß ihr Unterricht, wie er soll, auch erziehend und für das praktische Leben vorbereitend wirken werde.

2) Das Schreib-Lesen bringt das Kind in die Lage, mit dem, wozu es durch den Lehrer angeleitet wird, sogleich etwas anfangen, etwas ausrichten zu können. Es stellen sich ihm die Erfolge der Bemühungen und des Fleißes, welchen der Lehrer von ihm fordert, sichtbar und handgreiflich vor Augen. Es kann jeden seiner Fortschritte, der ihm aus vermehrter Aufmerksamkeit und Anstrengung erwächst, selbst wahrnehmen. Es kann an dieser Wahrnehmung auch Eltern und Angehörige zu ihrer Erfreuung und zu eigener Ermunterung unmittelbar Theil nehmen lassen. Das Alles sind Vorzüge, die das in Rede stehende Unterrichtsverfahren überall empfehlen werden. In der Volksschule aber sind sie von doppeltem Werth, denn sie hat es großentheils mit Kindern zu thun, in denen die Lust und Liebe zum Lernen nicht bereits geweckt ist, sondern durch die Schule erst geweckt werden soll; und sie hat es mit Eltern zu thun, die gleichfalls zum

---

dischen Anleitung für den Lese-Unterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung. Nürnberg. Ebner 1851.

großen Theil der Schule nicht allzu günstig gesinnt sind, und oft nur widerwillig dem gesetzlichen Schulzwange sich fügen.

4. **Schön- und Rechtschreiben.** Wie mit dem Schreiben auf's Einfachste und Naturgemäßeste das Lesen verbunden wird, so nicht minder auch das Schönschreiben und das Rechtschreiben. Wenn von Anfang an des Lehrers Streben dahin gerichtet ist, das Kind überall, also auch im Schreiben zu möglichst schönen Leistungen anzuleiten, so wird es auch ohne besonders dafür angesetzte sogenannte calligraphische Stunden zu einer festen leserlichen Handschrift gelangen können. Mehr ist es in der That nicht, was von dem Zöglinge der Volksschule gefordert werden kann, denn das Leben selbst fordert auch nicht mehr. Findet sich unter den Schülern einer, der für die Schreibkunst als solche eine besondere Begabung zeigt, so wird geeigneten Falls zur Ausbildung derselben besondere Veranstaltung getroffen werden müssen; aber die Volksschule, welche es mit Solchen zu thun hat, die künftig mit starker Hand die Hacke und den Pflug führen sollen, muß von vorn herein auf den Ruhm verzichten, Calligraphen zu bilden.

Ebenso einfach und natürlich wird mit dem Schreiben auch das Rechtschreiben gelehrt. Auch hier kommt es nur darauf an, mit Entschiedenheit die Forderung aufrecht zu erhalten, daß das, was geschrieben wird, stets richtig geschrieben werde. Dann gewöhnt sich das Auge dergestalt an das Rechte, dann nimmt es sowohl durch Vermittelung des Schreibens als des Lesens die richtigen Wortbilder so fest in das Gedächtniß auf, daß dieselben, sobald sie durch die Erinnerung wieder hervorgerufen werden, immer in derselben Form zur Erscheinung kommen.

Die hier geforderte Verbindung des Schreib-Lese-Schönschreib- und Rechtschreibeunterrichts liegt vielleicht dem Bewußtsein der Mehrzahl der jetzigen Lehrer fern, der Natur der betreffenden Gegenstände aber überaus nah. Es wird eine Zeit für den Volksschulunterricht kommen, in der man kaum wird begreifen können, wie es möglich gewesen ist, lange Zeit und unter dem Vorgeben besonderer Kunst so unmittelbar zusammengehörige Unterweisungen sorglich aus einander zu halten. Und doch ist der geschichtliche Verlauf, in welchem es dazu

gekommen ist, ein sehr einfacher. Der Fleiß deutscher Lehrer warf sich seit dem Anfange dieses Jahrhunderts mit großer Energie auf die methodische Ausbildung jedes einzelnen Unterrichtszweiges. Dadurch erhielten die ihrer Natur nach unmittelbar zusammengehörigen Disciplinen für den unterrichtlichen Betrieb eine Selbstständigkeit, die in sich keine Berechtigung hat. Gab es doch sogar eine Zeit, in welcher man alles Ernstes forderte, das Kind müsse erst zum mechanischen, dann zum logischen, schließlich zum ästhetischen Lesen Anleitung empfangen, als ob es zulässig sei, irgendwann ohne Verstand zu lesen, und als ob nicht ein schönes Lesen auch der einfachsten Sätze gefordert werden könnte. Nichtsdestoweniger hat dieser auf die methodische Behandlung der Unterrichtsgegenstände bis in's Einzelne gewendete Fleiß den großen Vortheil gehabt, den Unterrichtsstoff zu sichten, zurecht zu legen und nach allgemeinen Gesichtspunkten zu ordnen. Aber es ist jetzt an der Zeit, das durch jene Arbeiten Individualisirte wieder in lebensvollen Zusammenhang mit seinen ursprünglichen Wurzeln zu setzen. Vor allem muß die Volksschule an diese Arbeit sich machen, denn sie soll vergleichungsweise in der kürzesten Zeit mit der geringsten anderweitigen Beihülfe einen umfangreichen Stoff bewältigen und wo möglich so fest legen, daß er selbst von den fremdartigen Einflüssen, welche die späteren Lebensjahre bringen, nicht hinweggespült wird.

Was durch die bisher in Betracht genommenen sprachlichen Uebungen an Fertigkeit im Schreiben und Lesen dem Kinde angeeignet wird, muß sofort für weitere Unterrichtszwecke, namentlich für den Sach- und für den Religionsunterricht in Gebrauch genommen werden. Dadurch erhält das Erlernte für das Kind sogleich einen handgreiflichen Werth, und es leuchtet ein, wie ermunternd und fördernd diese Wahrnehmung ist. Der Lehrer aber, der Schreiben und Lesen in diesem Sinne wirklich verwerthen will, wird dadurch genöthigt, von dem Schreib- und Lesestoff, welchen er den Schülern darbietet, alles Leere, Inhaltslose und eben darum auch keine wahrhaft bildende Kraft Enthaltende unbedingt auszuschließen. Es leuchtet ein, welche durchgreifende Sichtung dadurch der namentlich in den Schullesebüchern dar-

gebotene Stoff erfahren muß. Aber wenn er sie erfährt, so wird damit zu gleicher Zeit für die Volksschule selbst und Alle, die ihr zugehören, ein wichtiger Fortschritt herbeigeführt sein.

5. **Grammatik.** Es entsteht nun noch die Frage, ob dem grammatischen Unterricht in der Volksschule eine Stelle gebühret, und, bejahenden Falls, welches diese Stelle sei?

Das Regulativ vom 3. Okt. 1854 bestimmt: Theoretische Kenntniß der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert. Es wird nicht überflüssig sein, diese Bestimmung, welche von verschiedenen Seiten bedenklich gefunden worden ist, etwas näher ins Auge zu fassen. Die Grammatik einer Sprache ist nichts Geringeres, als die systematische Zusammenstellung ihrer Gesetze. Niemand wird leugnen, daß die Auffindung der letzteren und daß nicht minder ihre Auffassung eine feine, wohlgeübte Unterscheidungsgabe voraussetzt. Die Unterschiede, auf denen die grammatischen Bestimmungen und Gesetze beruhen, kommen in Abwandelungen, Lautveränderungen und Lautverschiebungen zur Erscheinung, wie sie von Kindern der Volksschule, auf deren sprachliche Entwickelung von Jugend auf in der Regel keine besondere Sorgfalt verwendet ist, kaum wahrgenommen, geschweige denn in ihrer Bedeutung aufgefaßt werden können.

Die Grammatik geht aber noch einen Schritt weiter; sie bringt nämlich die aus jener feinen Sprachbeobachtung sich ergebenden Sätze in ein System, d. h. in eine aus allgemeinen Gesetzen hergeleitete übersichtliche Ordnung. Dies System an sich kommt in dem praktischen Leben nirgend, sondern nur in der Wissenschaft und in den von ihr handelnden Büchern zur Erscheinung. Auch von dieser Seite her erscheint mithin die Kenntniß der Grammatik als ein den Kindern der Volksschule unzugängliches Gebiet.

Es hat jedoch die Grammatik, wie nicht geleugnet werden darf, auch ihre praktische Seite. Indem sie nämlich die in der Sprache geltenden Gesetze aufsucht und zusammenstellt, giebt sie damit zu gleicher Zeit Weisung und Regel, wie in jedem einzelnen Falle richtig gesprochen und geschrieben werden müsse. Wenn nun die Volksschule sich der Aufgabe nicht entziehen kann, ihre Schüler zum richtigen Schreiben und Sprechen

anzuleiten, so kann um dieses Zweckes willen gefordert werden, daß man der Grammatik auch in der Volksschule einen Platz einräume. Es würde dann nur darauf ankommen, durch populäre Bearbeitung sie selbst, die Grammatik, zugänglicher zu machen, als sie es, wie wir gesehen haben, ihrer Natur nach ist. In der That hat es in den letzten Jahrzehnden nicht an mannigfaltigen Bemühungen der Art gefehlt. Die „deutschen Schulgrammatiken", mit denen wir seit Adelung, Heinsius und Heyse beschenkt worden sind, mögen wohl nach Hunderten zählen. Allein über die Verwerthung dieser Hülfsmittel und des in ihnen dargebotenen Materials sind die Stimmen nie einig gewesen. Selbst darüber, ob diese Verwerthung als eine selbstständige oder nur im Anschluß an das Lesebuch erfolgen solle, ist viel und bis heute nicht bis zur völligen Entscheidung gestritten worden. Bei dieser Lage der Sache, die mancherlei Verirrungen in den Köpfen und Zeitverschwendung in den Schulen herbeigeführt hat, ist es wohl an der Zeit, an die Thatsache zu erinnern, daß die classischen Schriftsteller unseres Volks, Luther, Klopstock, Lessing, Goethe, in ihrer Jugend keinen Unterricht in deutscher Grammatik empfangen haben. Unter Hunderten der Lebenden, die richtig schreiben und sprechen, dürften kaum zehn sein, welche diese Fertigkeit als eine Frucht ihrer Beschäftigung mit der deutschen Grammatik bezeichneten. Die übrigen alle würden sagen: wir haben in unserer Umgebung gut sprechen gehört, wir haben Gutes gelesen, wir sind angehalten worden, bei der Wahl unserer Ausdrücke sorgfältig zu sein und auf diesem praktischen Wege haben wir uns Fertigkeit im richtigen Gebrauch der Sprache angeeignet. Sind diese vor Augen liegende Erfahrungen in Verbindung mit jenem aus dem Wesen der Grammatik sich ergebenden Bedenken nicht zureichend, die in Rede stehende Bestimmung des Regulativs zu rechtfertigen?

Gegen dieselbe wird jedoch auch noch Folgendes geltend gemacht: Die Grammatik sei, wie man sie auch oft genannt habe, eine „angewandte Logik", eine „praktische Denklehre", und sie müsse daher um der aus ihr sich ergebenden formalen Bildung willen einen Platz in der Schule behalten. Dagegen muß jedoch bemerkt werden, daß ihr jene Stelle nur

dann unwidersprechlich zukäme, wenn es einen anderen für die Gewinnung formaler Bildung gleich ergiebigen Stoff nicht gäbe. Nun aber ist es nicht nur möglich, sondern es wird auch gefordert, die dem wirklichen Leben entnommenen Unterrichtsstoffe in der Volksschule so zu behandeln, daß sie zugleich für formale Bildung ergiebig werden. Hiernach ist kein Grund vorhanden, lediglich um dieses letzteren Zweckes willen einen Unterrichtsgegenstand in die Volksschule aufzunehmen, gegen dessen fruchtbare Verwendung an dieser Stelle so erhebliche Bedenken sich geltend machen.

Wir müssen jedoch darauf hinweisen, daß der hier besprochene Satz des Regulativs und unsere ihm sich anschließende Ausführung nur gegen „theoretische Kenntniß der Grammatik" gerichtet ist. Es giebt gewisse, dem grammatischen Gebiet zugehörige Unterscheidungen, Benennungen und Regeln, welche, weil sie das Verständniß des Gelesenen fördern, die Bezeichnung sprachlicher Unterschiede erleichtern oder die richtige Schreibung sichern, einen unmittelbaren praktischen Werth haben. Dahin gehören die Unterscheidung von Aussage und Ausgesagtem, von Haupt- und Nebensatz, von den verschiedenen Wortarten, den verschiedenen Fällen, den verschiedenen Zeiten und Aehnliches. Belehrungen über diese Unterschiede, wie sie aus vorliegenden Anschauungen hergeleitet werden, und wie sie ihre unmittelbare praktische Verwerthung beim Lesen, beim Besprechen des Gelesenen und beim Schreiben finden, liegen weder dem Gebiete der Volksschule fern, noch sollten sie, meiner Auffassung nach, durch die angezogene Bestimmung von demselben ausgeschlossen werden.

Die Königliche Regierung zu Potsdam hat in einer Circular-Verfügung vom 8. Juli 1855 dieselbe Ansicht ausgesprochen. Sie sagt: „Wenn eine theoretische Kenntniß der Grammatik von den Kindern nicht gefordert werden und daher nicht Gegenstand und Zweck des Sprachunterrichts sein soll, so ist damit allerdings ein nach Art und Anleitung der fremdsprachlichen Grammatiken betriebener synthetischer Sprachunterricht, eine systematische Behandlung der Sprachlehre und somit auch ein abstraktes, in der Regel sehr mechanisches und

unfruchtbares Decliniren und Conjugiren einzelner Wörter abgestellt, desto mehr aber vorausgesetzt und gefordert, daß durch Betrachtung und Zergliederung des auch in sprachlicher Hinsicht zu gehöriger Erkenntniß und zu rechtem Bewußtsein der Kinder zu bringenden Lesestoffs und dessen, was gesprochen wird, so wie durch reichliche Uebung im richtigen Sprechen, durch Bildung und Veränderung der Sätze, und dabei durch den mannigfaltigen Gebrauch der Wörter in ihren verschiedenen Fällen, in Einzahl und Mehrzahl, in Zeiten, Personen, Modis rc. eine solche auch mit Einsicht verbundene Sprachfertigkeit der Schüler erstrebt und herbeigeführt werde, daß sie im Denken und Mittheilen weit geübter als bisher, selbst auch im Richtigsprechen und schreibend Befriedigenderes leisten. Findet dabei der Lehrer ein Auswendiglernen z. B. der Verhältnißwörter, einiger orthographischer Regeln u. s. w. nöthig, so steht dem, wenn es beiläufig und durch eigenes Auffinden und Zusammenstellen dessen, was gelernt werden soll, Seitens der Kinder geschieht, eben nichts entgegen, wiewohl die Einübung und der Gebrauch der Wörter und Formen in Wortverbindung und Sätzen überall weit wichtiger und fruchtbarer sein wird."

6. Gesang. Es ist endlich an dieser Stelle noch von der S p r a c h e, die als G e s a n g zur Erscheinung kommt, zu reden. Gesang ist „melodisch tönende Rede", und darum kann von ihm an keinem anderen Orte, als hier, gehandelt werden. Allein ich verhehle mir nicht, daß dies dennoch, und vielleicht da am meisten befremden wird, wo man den Gesang am sorgfältigsten gepflegt zu haben meint. Von dieser Seite her wird man nämlich behaupten, daß von dem Gesange in der Volksschule d a die Rede sein müsse, wo von der Pflege der K u n s t in ihr gehandelt wird. Ich bin jedoch der Ansicht, daß die K u n s t so wenig als die W i s s e n s c h a f t einen Platz für ihre Pflege in der Volksschule zu beanspruchen berechtigt ist. Ja ich nehme keinen Anstand, zu behaupten, daß der Versuch, den man gemacht hat und noch macht, sie in die Volksschule zu verpflanzen, nicht nur dieser Pflanzstätte, sondern der Kunst s e l b e r geschadet hat. Wenn man von dem Gedanken ausgeht, daß mit dem Gesangunterricht ein Stück Kunstbildung in die Schule eintritt, so folgt daraus, daß man diesen Theil des Unterrichts

auch kunstgemäß behandelt; mindestens folgt daraus, daß im Gesangunterricht der Ton, der beim Gesange zu dem Worte hinzukommt, also der musikalische Theil des Gesanges, in erster Stelle steht. Ist diese Auffassung im Recht, dann hat es der Gesangunterricht vorzugsweise mit Stimmbildung, mit Treffübungen, mit Rhythmik, Dynamik und Aehnlichem zu thun, oder mit andern Worten: was in der Schule gesungen wird, ist Nebensache; es kommt vorzugsweise darauf an, wie, und bestimmter, daß rein und schön gesungen werde. Ich bin der festen Ueberzeugung, daß diese weit verbreitete und viel gepflegte Auffassung wesentlich mit dazu beigetragen hat, den Gesang aus unserm Volksleben zu verdrängen, und es damit einer seiner edelsten Blüthen zu berauben*). Es ist gewiß sehr dankenswerth und verdienstlich, die dürre gewordenen und im Winde verweheten Blätter dieser Blüthe zu sammeln und zu einem Zeugniß für das in dem Volke vorhandene Liederleben aufzubewahren; mit andern Worten: es ist verdienstlich, den Spuren des Volksgesangs nachzugehn und das, was sich da und dort davon findet, dem Munde des Volkes abzulauschen, um es schriftlich niederzulegen. Allein lebendig werden dadurch diese Lieder nicht, und verdienstlicher daher ist es, darauf zu denken, wie es anzufangen sei, daß der Baum des Volkslebens jene seine Blüthen nicht abschüttele, sondern sie festhalte und deren neue treibe.

Zu diesem Zwecke ist es, meines Erachtens, vor allem nothwendig, das Verhältniß des Wortes und des Tones im Volksgesange sich klar zu machen und bestimmt auszusprechen. Eine zu diesem Behuf angestellte Untersuchung wird unzweifelhaft ergeben, daß im Volksgesange das Wort die Hauptsache und der Ton die Nebensache ist. Um von der Richtigkeit dieser Behauptung sich zu überzeugen, braucht man nur darauf zu achten, wie das Volk da, wo es noch le-

*) Je lebhafter man das Wort empfindet, um desto mehr fühlt man sich gedrängt, es im Tone ausklingen zu lassen; je mehr man dagegen erwägt, was es mit dem Tone für eine Bewandniß hat, je schärfer man Schönheit und Unschönheit an ihm unterscheiden lernt, desto schüchterner wird man, mit ihm herauszutreten, es sei denn ganz besondere Begabung vorhanden.

bendig singt, Wort und Ton seiner Lieder behandelt. Letzterer läuft überall beiher, er ist nur der Begleiter jenes, und daher ist es überaus schwer, Volkslieder zu notiren.

Was wir hier von dem Volksliede gesagt haben, gilt auch von dem geistlichen Liede, denn dasselbe ist auch nichts anders als ein Volkslied im höheren Chor. Bekannt ist ja, daß diese Auffassung selbst durch den historischen Verlauf festgestellt werden kann. Nicht wenige unserer Choralmelodieen sind ursprünglich Volkslieder-Weisen. Immer aber wird zugestanden werden müssen, daß auch bei dem geistlichen Liede dem Wort die erste Stelle gebühre, und daß die Melodie ein zu diesem nur Hinzutretendes ist. Luther hat seine Lieder erst gedichtet und dann hat er sie gesungen, und es ist zweifellos, daß die gleiche Aufeinanderfolge der Entstehung überall eingetreten ist, wo eine neue Melodie entstand. Ja es dürfte nachweisbar sein, daß der Choralgesang überhaupt nur durch das Bedürfniß hervorgerufen worden ist, das Aussprechen Eines Gedankens, Einer Empfindung gleichzeitig von der ganzen Gemeinde möglich zu machen.

Wir würden diesen Gedanken hier keinen Raum gegeben haben, wenn wir nicht der Ansicht wären, daß sich aus ihnen wichtige praktische Folgerungen ergeben. Wir fassen dieselben hier kurz zusammen und behalten uns ihre weitere Ausführung an späterer Stelle vor.

1. Der Gesangunterricht in der Volksschule ist in erster Stelle nicht Musikunterricht sondern Sprachunterricht.

2. Bei allen in der Volksschule einzuübenden Gesängen ist der Text die Hauptsache; das musikalische tritt zu dem Texte nur hinzu.

3. Vom Gesange kann in der Volksschule also erst dann die Rede sein, wenn der zu singende Text sicher und schön von den Schülern gesprochen werden kann.

4. Textlose Gesangübungen haben in der Volksschule, wenn überhaupt, so jedenfalls nur eine durchaus untergeordnete Stelle.

5. Von den irdischen Dingen als Gegenständen des Unterrichts.

1. Natur. Der Mensch ist ein Theil der sichtbaren Welt. Von allen Seiten umgiebt sie ihn; in den mannigfaltigsten Beziehungen übt sie einen Einfluß auf ihn; alle seine sinnlichen Anschauungen kommen aus ihr ihm zu; sie nährt ihn, sie kleidet ihn, sie gewährt ihm Freude und Genuß der mannigfaltigsten Art. — Aber sie dringt auch feindlich auf ihn ein und fordert ihn heraus, daß er sich gegen sie stemme und manche ihrer Einflüsse abwehre, damit sie nicht sein Dasein gefährden oder vernichten. Vieles von dem, was diese Außenwelt ihm entgegenbringt, bedarf der Zähmung, der Bearbeitung, der Pflege, um ihm nutzbar zu werden. Diese zahllosen Beziehungen, in denen der Mensch zu der ihn umgebenden Außenwelt steht, machen es nothwendig, daß er sie kennen lerne. Das Beste für diesen Zweck leistet freilich das Leben selbst, wie es rastlos ihn umfluthet, und die zu dieser unmittelbaren Anschauung hinzutretende Ueberlieferung, in der ein Tag den andern lehrt und ein Geschlecht die von ihm erworbenen Erfahrungen dem nachfolgenden überweist. Allein die Volksschule kann sich jenen reichen Darbietungen des Lebens gegenüber nicht theilnahmlos verhalten. Sie muß sich jenen Mächten, welche das Kind in das Leben einführen, der äußeren Nothwendigkeit, der durch die sinnliche Wahrnehmung vermittelten Belehrung, der vom Vater auf den Sohn forterbenden Ueberlieferung anschließen mit ihrem Wort und mit der Kraftübung, die sie gewähren kann.

2. Geschichte. Neben dieses reiche und mannigfaltige Gebiet der sichtbaren Dinge stellt sich ein anderes nicht minder wichtiges und nicht minder umfangreiches. Es ist das Gebiet der Geschichte. Sie berichtet von den Personen, Begebenheiten, welche der gegenwärtigen Zeit vorangingen und einen Einfluß ausgeübt haben auf die Gestaltung der Welt ihrer Zeit. Schon darum sind sie der Betrachtung werth. Aber noch mehr werden sie es, wenn wir erwägen, daß viele jener Ereignisse in der Vorzeit ihre Wirkung erstrecken bis in die Gegenwart, und daß wir also, wenn wir die uns umgebenden Verhältnisse verstehen wollen, Kenntniß haben müssen von den ihnen vorangegangenen Ereignissen und Personen.

3. Auswahl des Stoffes für die Volksschule. Die Gebiete der Natur und Geschichte, in welche hinein sich hier der Blick uns öffnet, sind jedoch so umfangreich, daß die Volksschule bei der beschränkten Zeit, die ihr zu Gebote steht, und bei ihren anderweitigen großen Aufgaben gar nicht einmal den Versuch machen könnte, in diese unendliche Fülle sich darbietender Erscheinungen einzutreten, wenn sie nicht von vorn herein darauf Bedacht nähme, aus dem überreichen Schatze des Dargebotenen das am leichtesten Erreichbare und das für das praktische Leben Wichtigste auszuwählen, um es in Behandlung zu nehmen. Dergestalt sieht sie sich angewiesen, aus der Natur die Gegenstände und die Erscheinungen in Betracht zu nehmen, welche der unmittelbaren Anschauung ihrer Schüler vorliegen. Sie gewinnt dadurch zugleich den erheblichen Vortheil, daß die in Betracht zu nehmenden Dinge in ihrer lebendigen Wirklichkeit dem Kinde vor Augen liegen, und daß es also keiner künstlichen Veranstaltungen bedarf, um die für die Veranschaulichung des Unterrichts erforderlichen Lehrmittel zu gewinnen. Zugleich aber giebt sie sich der Hoffnung hin, daß, wenn es ihr gelingt, dem Schüler klare Kenntnisse über die ihn zunächst umgebenden Dinge anzueignen, sie damit zugleich auch für die ferneren Gegenstände seine Theilnahme erweckt, und für ihre Auffassung ihm das Auge schärft, so daß er fähig wird, auch in ihr Verständniß einzutreten, wenn sie ihm nahe kommen sollten.

Eine gleiche Auswahl des Unterrichtsstoffes für die Volksschule muß auf dem Gebiete der Geschichte eintreten; aber auch hier kann kein Zweifel darüber sein, daß das Nächste, daß also die Geschichte des Vaterlandes vor allem in den Bereich der Belehrung hineingezogen werden müsse.

Es ist jedoch nicht die unabweisbare Nothwendigkeit der Beschränkung allein, durch welche der Volksschule die zunächstliegenden Dinge aus der Natur und Geschichte zugewiesen werden; vielmehr ist es noch eine andere und zwar höher liegende Betrachtung, um deretwillen gerade diese Gebiete ihr zufallen. Es wird nämlich von dem Zöglinge der Volksschule gefordert, daß er in seinem späteren Leben den Dingen und den Zuständen in seiner nächsten Umgebung mit Liebe hingegeben

sei. Nun aber ist der Ausspruch des Augustinus, eines hochbegabten christlichen Kirchenlehrers, unbedingt wahr, daß man die irdischen Dinge kennen müsse, um sie zu lieben. Wenn also die Volksschule um der erziehenden Thätigkeit willen, die sie ausüben soll, die Pflicht hat, Liebe zur Natur, Achtung vor den Geschöpfen, Erbarmen auch gegen das Vieh in den Schülern hervorzurufen, so muß sie dieselben mit den natürlichen Dingen bekannt machen, und ihnen das Auge für die in der Natur sich offenbarende Herrlichkeit Gottes öffnen. Und wenn sie weiter die Pflicht hat, die Liebe zum Vaterlande, zu seinen Einrichtungen und Verhältnissen in dem heranwachsenden Geschlechte zu erwecken, so muß sie die Kenntniß des Vaterlandes und seiner Einrichtungen ihren Schülern mit allem Fleiß zuführen. Die Vergangenheit hat entschieden genug offenbar gemacht, wie schwer es sich straft, wenn in dieser Beziehung die Schule ihre Verpflichtung nicht erkennt oder gar böswillig sie vernachlässigt.

4. Rechnen. Es liegt in dem Wesen der irdischen Dinge, daß sie nach Zahl und Maaß beschränkt und bestimmt sind. Nur Gott ist ewig, unendlich. Aus jener in dem Wesen der irdischen Dinge liegenden Beschränktheit nach Zahl und Maaß ergeben sich für die Volksschule zwei Unterrichtsgegenstände: das Rechnen und die Formenlehre.

Das Rechnen hat es mit der Zahl zu thun, in der die Dinge auftreten. Das Umgehen mit dieser Zahlbestimmtheit der Dinge wird überall von dem praktischen Leben gefordert, und wenn es mit Leichtigkeit und Sicherheit erfolgen soll, so setzt es eine vielfache Uebung voraus. Die Volksschule muß diese Uebung geben; allein sie muß den Umfang dieser Uebung auch hier durch den Hinblick auf das praktische Leben sich beschränken lassen. Soweit die Dinge in dem gewöhnlichen Leben zur Zählung und Berechnung kommen, überschreiten sie nicht einen gewissen nicht allzugroßen Zahlenraum. Innerhalb dieses Zahlenraums hat die Volksschule zu unterweisen und zu üben, und sie wird die ihr auferlegte Beschränkung benutzen, um auf dem ihr zufallenden kleinen Gebiete desto größere Sicherheit und Gewandtheit zu erzielen. Dabei muß sie zugleich Belehrung gewähren über die Verhältnisse des Verkehrs und des bürgerlichen Lebens welche beim Rechnen in Betracht kommen,

und deren Verständniß vorausgesetzt wird, wenn mit den in ihnen auftretenden Zahlen richtig verfahren werden soll.

5. *Formenlehre und Zeichnen.* Wie einerseits durch die Zahl, so sind andererseits die irdischen Dinge durch das ihnen eigene Maaß beschränkt. Hinsichts dieser Beschränkung treten sie alle in einer bestimmten, raumbeschränkten Form auf. Es ist die Aufgabe der Volksschule, zur sicheren und klaren Auffassung dieser Formen anzuleiten. Wie die Zahlen aus der Einheit zu größeren Mengen sich bilden, so setzen sich die mannigfaltigen in der Wirklichkeit vorkommenden Formen aus gewissen einfachen Grundformen zusammen. Von der Betrachtung dieser wird beim Unterricht auszugehen sein, um auf solcher Grundlage die Fähigkeit der Auffassung für zusammengesetztere Formen zu gewinnen. Diese Auffassung wird zunächst vermittelt durch das Auge; gesichert aber wird dieselbe, wenn zugleich die Hand geübt wird, die von dem Auge erfaßte Form zeichnend darzustellen. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint das Zeichnen in Verbindung mit der Formbetrachtung nur als ein Hülfsmittel für die letztere. Es gewinnt jedoch auch an und für sich einen Werth, wenn erwogen wird, daß das praktische Leben vielfach die Fähigkeit fordert, von dem, was man sieht oder sichtbar machen will, ein Bild zu entwerfen. Damit muß zugleich, wie aus dem Vorhergehenden folgt, die Anleitung verbunden werden, die räumlichen Maaßverhältnisse gegebener Dinge messend aufzufinden, denn auch diese Fertigkeit wird in dem praktischen Leben vielfach in Anspruch genommen.

Daß durch die hier geforderten Uebungen im Umgehen mit der Zahl und mit den Formen die Anschauungsfähigkeit gestärkt, die Kraft des Denkens geübt, die Gewandtheit in der Verknüpfung und Vergleichung der Dinge und Verhältnisse gemehrt wird, liegt so klar auf der Hand, daß hier eben nur daran erinnert werden soll.

6. Von den himmlischen Dingen als Gegenständen des Unterrichts.

1. *Anfangs- und Ausgangspunkt.* Zur Beantwortung der Frage, welchen Inhalt und welchen Umfang die Be-

lehrung über die himmlischen Dinge in der Volksschule haben dürfen, ist es weder nöthig noch ersprießlich, von dem anerschaffenen Bedürfniß des Menschen nach religiöser Erkenntniß auszugehen, denn es liegen in dieser Beziehung in dem Kinde selbst bereits thatsächliche Verhältnisse vor, welche jene Untersuchung mindestens als eine müßige erscheinen lassen. Wichtig dagegen ist es, diese thatsächlichen Verhältnisse selbst klar aufzufassen, und von ihnen den Ausgang für weitere Feststellung zu nehmen.

Das der evangelischen Volksschule übergebene Kind ist in religiöser Beziehung insofern bereits bestimmt, als es durch die Taufe in die Gemeinschaft Christi aufgenommen und seiner Kirche, näher der evangelischen Kirche einverleibt ist. Es kann dem evangelischen Lehrer weder einfallen, diese Stellung seines Schulkindes ignoriren zu wollen, noch darf er es sich beikommen lassen, dieselbe irgendwie verletzend zu berühren. Vielmehr ist es seine Pflicht, in Vergegenwärtigung dieser von dem Kinde bereits gewonnenen Stellung, es in derselben mit allem Fleiß zu befestigen, und ihm den Zugang zu den Gütern zu eröffnen, auf die es durch jene Stellung von dem Herrn selbst angewiesen ist.

Gleicherweise ist das Ziel festgestellt, dem das Kind durch die in der Schule ihm zu gewährende religiöse Unterweisung zugeführt werden soll. Es schließt nämlich diese Unterweisung mit dem kirchlichen Akte der Confirmation ab. In ihm soll das Kind ein bewußtes Bekenntniß seines Glaubens ablegen und das Gelübde, daß es dem Teufel und allen seinen Werken entsage, und dem Willen Gottes von Herzen gehorsam sein wolle, feierlich darbringen, durch Beides aber den Bund erneuern, in den es mit Christo durch die Taufe eingetreten ist. Dahin also hat die Volksschule mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln das Kind zu führen, daß es zur Ablegung jenes Bekenntnisses geschickt, zur Darbringung dieses Gelübdes willig und somit befähigt sei, als ein selbstständiges Glied in die Gemeinde einzutreten.

Den hierauf gerichteten Bestrebungen des Volksschullehrers tritt bei dem Herannahen der Confirmationszeit die Unterweisung des Geistlichen, in der Regel jahrelang, aushelfend

und abschließend zur Seite. Außerdem darf er sich in jenem seinem Werk, wenigstens in vielen Fällen, der Unterstützung und Förderung seitens der Eltern des Kindes versichert halten. Endlich darf er sich der freudigen Zuversicht hingeben, daß der Herr, der das Kind in der Taufe mit Sich verbunden hat, durch die Kraft Seines heiligen Geistes sein Gnadenwerk an ihm treiben werde. Die klare Vergegenwärtigung dieser Mithülfe und ihr gläubiges Erfassen soll aber den evangelischen Lehrer nicht etwa träge und lässig machen, sondern ihn vielmehr antreiben, seine Arbeit an dem Kinde in steter Uebereinstimmung mit jenen anderen auf dasselbe einwirkenden Lebensmächten zu erhalten.

2. Biblische Geschichte. Wie nach dem bisher Gesagten Anfangs- und Ausgangspunkt der religiösen Unterweisung in der Schule thatsächlich bestimmt sind, so ist nicht minder der von jenem Anfangspunkte zu diesem Ziel führende Weg, und mit ihm der innerhalb desselben in Bearbeitung zu nehmende Unterrichtsstoff klar vorgezeichnet. In der biblischen Geschichte, wie sie geschrieben steht in dem Worte Gottes, ist erzählt, wie Gott der Herr selbst sein Volk geführt hat, und die Geschichte seines Reiches in der Menschheit sich hat entwickeln lassen. Diese Geschichte, an deren Anfang die Verheißung der Erlösung des gefallenen Menschen, und an deren Ende die Verkündigung der Erfüllung dieser Erlösung in aller Welt steht, ist einerseits eine fortlaufende Darlegung der Entwickelung des menschlichen Herzens, und andrerseits eine Darlegung der in der Zeit offenbar werdenden göttlichen Gnade. Jenes, das Menschenherz, ist in seinem ursprünglichen Zustande zu allen Zeiten von gleicher Beschaffenheit. Abgekehrt von Gott und mit seiner Liebe zugewendet der Welt ist es ein trotziges und verzagtes Ding, trotzig, indem es pocht auf eigene Kraft und eigene Gerechtigkeit, so lange es unangefochten bleibt von der Trübsal des Lebens, und verzagt, wenn seine Sünde ihm offenbar wird, wenn das Leid ihm droht oder gar der Tod herantritt. Alle Erkenntniß des Heils muß ihren Anfang nehmen mit der Erkenntniß dieses gottentfremdeten und darum friedlosen Zustandes des natürlichen Lebens. Zu solcher Erkenntniß verhilft die biblische Geschichte. In zahl-

reichen Exempeln führt sie uns die inneren Zustände von Menschenseelen in den mannigfaltigsten Lebenslagen vor. Sie thut das mit einer sonst unerreichten Klarheit und Wahrheit, welche durch keine Menschenfurcht oder Menschengefälligkeit bestochen ist. Sie thut es aber auch mit einer Einfachheit und zugleich mit einer Tiefe, die zu aller Zeit die Bewunderung derer erregt hat, welche sich ernst mit ihr beschäftigten. Durch jene Einfachheit ist sie auch den Kindern zugänglich, und man kann, wenn man sie mit Kindern liest, den Eindruck empfangen, als sei sie für diese eigens geschrieben. Und dennoch erweist sie sich auch wieder von einer so unvergleichlichen Inhaltstiefe, daß die gründlichsten Forschungen und der treueste Fleiß bekennen müssen, ihren Reichthum nicht erschöpfen zu können.

Indem nun von der biblischen Geschichte diese vor Gott offenbar werdenden Gestaltungen des Menschenherzens uns vorgeführt werden, erkennen wir darin zugleich uns selbst. Ein von dem Angesicht Gottes in seinem Gesetz ausgehendes Licht fällt auf unser verborgenstes Leben, und enthüllt uns seine Beschaffenheit und seinen Werth. Die Unbestechlichkeit dieses Richters, der zu dem Könige redet wie zu dem Bettler, und zu dem Weisen wie zu dem Kinde, läßt nirgend die Selbsttäuschung aufkommen, wenn man nicht absichtlich und muthwillig in derselben verharren will.

Und wie die biblische Geschichte uns die Tiefen des Menschenherzens erschließt, so enthüllt sie uns auch die Tiefen der göttlichen Gnade, welche dem Verirrten nachgeht und das Verlorne sucht, die das zerstoßene Rohr nicht zerbricht und das Zerschlagene wieder verbindet, die mit dem Donner des Gerichts schreckt, aber auch mit der freundlichen Stimme der Mutterliebe tröstet, die mit dem Bewußtsein der Vergebung der Sünde erfüllt, wo aufrichtige Thränen der Buße geweint werden, und die neue Kraft zu neuem, gottseligen Wandel darreicht, wo der Fuß sich fest hinlenkt auf den Weg des Heils, die Friede giebt auch mitten im Streit und Freudigkeit auch in den Schrecken des Todes. Es ist nicht möglich zu erdenken und zu sagen, wie diese Tiefen der Weisheit und Erkenntniß Gottes, wie diese Abgründe göttlichen Erbarmens in irgend einer Weise hätten klarer, vollständiger und ergreifender erschlossen

werden können, wie es möglich gewesen wäre, sie der Fassungskraft auch des schlichtesten Gemüthes näher zu bringen, als dies eben geschehen ist in der biblischen Geschichte. Sie hat diese ihre Kraft bewährt nun durch Jahrtausende; sie hat sie bewiesen an Völkern aller Zungen und aller Zonen, und sie kann und soll sie beweisen täglich in jeder christlichen Volksschule, in der ein gläubiger Lehrer die großen Thaten Gottes den Unmündigen verkündet.

Geschieht das unter den hier bezeichneten Gesichtspunkten, also dergestalt, daß in jeder Geschichte das eigene Herz erkannt, in jeder eine Offenbarung göttlicher Gnade geschaut wird, so wird dadurch die Geschichte wieder lebendig, das Kind erlebt sie an sich. Es versteht sich von selbst, daß dieses Erleben je nach der Verschiedenheit der Eigenthümlichkeit des Kindes, je nach der Verschiedenheit des erzählenden Lehrers, je nach dem Maaße des göttlichen Segens, der zu der Empfänglichkeit dort und zu dem Fleiße hier hinzutritt, verschieden ist an Klarheit, an Tiefe, an nachhaltiger Wirkung. Aber Leben ist auch in der geringsten äußerlich vielleicht kaum spürbaren Bewegung des Herzens, Leben ist selbst im Keime, der doch dem Auge als ein Unerregtes erscheint, und die Zusage, daß das Wort Gottes nicht wieder leer zurückkommen soll, sondern ausrichten, was Gott gefällt, und thun soll, wozu Er es gesandt hat, die Zusage ist von dem Wahrhaftigen selbst gegeben, und darum ist sie ihrer Erfüllung gewiß. Es kommt nur darauf an, daß wir sie im festen Glauben uns zu eigen machen.

Wir werden in dem Folgenden Gelegenheit haben, nachzuweisen, daß aller Unterricht in der Volksschule mit Uebung verbunden sein müsse, weil erst durch sie die Erkenntniß zum wirklichen Eigenthum und zum Leben wird. Aus dem vorher Gesagten ist klar, worin die Uebung bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte besteht. Sie besteht nicht in der Einübung derselben, welche die sichere Aneignung ihres Inhalts durch öftere Wiederholung und durch gelegentliches Zurückgehen auf dieselbe erstrebt, wiewohl es, wie sich von selbst versteht, auch daran nicht fehlen darf. Sie besteht vielmehr in jenem Tieferen, daß die Geschichte innerlich angeschaut, inner-

lich wiederholt durchlebt, d. h. auf das eigene Dasein bezogen, auf das eigene Empfinden, Denken und Wollen in Anwendung gebracht, und zu den Zuständen des eigenen Herzens in erregende Beziehung gesetzt wird. Eine Uebung in diesem Sinne allein ist es werth, in Parallele gesetzt zu werden mit denjenigen Uebungen, die wir auf anderen Gebieten des Unterrichts z. B. im Lesen, im Schreiben, im Rechnen in mannigfaltigster Weise dem Kinde zuzuführen beflissen sind.

Es ist jedoch nicht möglich, die hier in Rede gestellte Aufgabe, welche die biblische Geschichte in der Schule zu lösen hat, sich vor Augen zu stellen, ohne inne zu werden, daß diese Aufgabe selbst eine überaus große und darum schwierig zu lösende ist. Dieser Vergegenwärtigung gegenüber drängt sich — und gewiß dem treuesten und demüthigsten Lehrer am meisten — die Frage auf, welcher Hülfen er sich denn bei der Ausrichtung dieses schwierigsten Theils seiner Aufgabe zu versehen habe? Zur Beantwortung dieser Frage verweisen wir zuerst darauf, daß der biblischen Geschichte und Dem, was mit ihr zusammenhängt, unter den Unterrichtsgegenständen der Volksschule ein sehr breiter Raum angewiesen ist. Die Unterweisung in ihr geht durch die ganze Schulzeit hindurch, und es sind somit alle innerhalb dieser acht Jahre liegenden Entwickelungs-Momente in dem Leben des Kindes für die Belebung derselben in Bereitschaft und selbst ungesucht mit thätig. — Ferner gehört diesem Unterrichtsgegenstande unbestritten die beste Zeit jedes Schultages, die erste Morgenstunde, von der angenommen werden darf, daß in ihr den an das Kind heranzubringenden heilsamen Einflüssen sich innerlich die wenigsten Behinderungen entgegenstellen. — Es ist ferner darauf zu verweisen, daß die höchsten und beziehungsreichsten Thatsachen in der heiligen Geschichte in dem kirchlichen Leben der Gemeinde ihre ausdrucksvolle Feier finden, an der auch den Kindern ein Antheil gegönnt ist. — Endlich ist nicht zu übersehen, daß das für diesen Unterrichtsgegenstand dargebotene Lehrbuch nicht ein von menschlicher Weisheit verfaßtes, sondern ein in Kraft des heiligen Geistes selbst geschriebenes ist, ein Buch, dem die herrlichsten Siege zur Seite

stehen, die je auf Erden errungen sind, und dem die Verheißung mitgegeben ist, daß auch die Pforten der Hölle es nicht überwältigen sollen.

Allein die Erinnerung an alle diese dem Lehrer hier sich darbietenden Hülfen enthebt uns nicht der Pflicht, auch auf das hinzuweisen, was von Seiten des Lehrers geschehen muß, um der bezeichneten großen Aufgabe, die der Unterricht in der biblischen Geschichte ihm auferlegt, an seinem Theil nach Möglichkeit zu genügen. Dahin ist zuerst zu rechnen, daß er sich unablässig, auch außerhalb der ihm obliegenden Unterrichtsstunden und ebenso auch außerhalb der von ihm in der Schule zu behandelnden Bibelabschnitte, mit dem göttlichen Wort beschäftige. Nur dadurch wird er mit der Sprache desselben und mit dem Geist, der es durchweht, so vertraut, wie er es sein muß, um mit würdiger Vorbereitung an seine Arbeit zu gehen; nur dadurch lernt er die reichen Schätze kennen, die sich ihm hier darbieten, und die er in seinem Unterricht zu verwenden und zu verwerthen hat; nur dadurch endlich erlangt er die Sicherheit im Unterricht, welche aus dem Bewußtsein, den zu behandelnden Stoff ganz zu besitzen, hervorgeht.

Zu den Verpflichtungen, welche die Größe der hier besprochenen Aufgabe dem Lehrer auferlegt, gehört ferner, daß er jeder Zeit in ernster Zusammengenommenheit an dieselbe herantrete. Alle fremdartigen Gedanken, alle zerstreuenden Empfindungen, alle innere Betheiligung an rein äußerlichen Dingen muß von ihm fern sein, wenn er in rechter Weihe und Wirkung zu den Kindern von dem Rathschlusse Gottes reden will. Andächtige Versenkung in die zu besprechenden Thatsachen ist unbedingtes Erforderniß für ihre erfolgreiche Besprechung; denn die Kinder gehen dahin nicht, wohin der Lehrer ihnen nicht vorangeht.

Endlich darf dieser Unterweisung das Gebet nicht fehlen, weder das die Stimmung des Lehrers und Schülers vorbereitende, welches dem Unterricht vorangeht, noch die ihm folgende Fürbitte des Lehrers um eine gesegnete Wirkung des Unterrichts. So gut wie der Landmann weiß, daß der Saame, den er auf das Feld gestreut hat, keine Frucht bringt, wenn der Herr des Himmels nicht im Regen und Sonnenschein sei-

nen Segen dazu giebt, so gut sollte doch auch der Lehrer wissen, daß das Wort seines Mundes nur dann die rechte Frucht bringt, wenn der Geist Gottes es in dem Herzen des Kindes lebendig macht. Wer das aber weiß, der wird auch weiter wissen, daß diese Kraft erfleht sein will, und wird seinen Schülern die Liebe erweisen, ihnen mit seiner Fürbitte nachzugehen, auch wenn sie seinen Augen entschwunden sind. Die ihm selbst dadurch in der Ausrichtung seines Amtes wachsende Zuversicht wird er bald genug als einen Segen empfinden, der ihm für jene seine Liebe, fast ungesucht, zu Theil wird.

3. Gebete. Es ist uns nun noch übrig, den außerhalb der biblischen Geschichte liegenden religiösen Unterrichtsstoff theils an und für sich, theils in seiner Beziehung zu der Aufgabe des Religionsunterrichts überhaupt ins Auge zu fassen. Dahin gehören zuvörderst die in der Schule zu erlernenden Gebete: das Vater Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, das allgemeine Kirchengebet und sonstige Theile des liturgischen Gottesdienstes. In diesen allen kommen fromme Stimmungen zu ihrem Ausdruck. Wenn verordnet ist, daß der Lehrer die Kinder anleite, diese Gebete zu lernen, so kann das nur geschehen sein in der Voraussetzung, daß sie in Stimmungen und Lagen kommen werden, für welche das ihnen zu eigen gemachte Gebetswort der entsprechende Ausdruck ist. Diese Voraussetzung wird, so Gott will, auch in den meisten Fällen zutreffen. Daß am Morgen und am Abend, daß vor und nach Tische ein Gefühl des Dankes für Leben, Gesundheit, Speise und Trank da und dort durch die Kinderherzen geht, darf ja wohl vorausgesetzt werden. In dieser Stimmung bietet sich ihnen dann das gelernte Gebetswort als ein ebenmäßiger und edler Ausdruck ihrer Empfindungen dar. Allein es ist an dieser Stelle hervorzuheben, daß ein so angeeignetes Wort auch die Kraft hat, an die ihm entsprechenden Empfindungen zu erinnern und sie hervorzurufen. Am klarsten ist diese Wirkung des erlernten und nun gesprochenen Gebets an dem Vater Unser wahrzunehmen. Wer kann sagen, daß er je, indem er dies Gebet zu sprechen anhob, inmitten der Fülle von Gedanken und Empfindungen gestanden habe, die in ihm zu Worte kommen, derge-

stalt, daß nun das Gebet selbst nur dazu gedient hätte, diese bereits in ihm lebendigen Erregungen auszudrücken? Dagegen wird jeder fromme Christ die Erfahrung gemacht haben, daß die Worte dieses Gebetes es vermögen, die ihnen entsprechenden Gedanken und Empfindungen zu erzeugen und wach zu rufen. Aus dieser Erfahrung heraus gewinnt das Erlernen bestimmter Gebete auch die Bedeutung, daß dadurch dem Kinde ein Anlaß gegeben werden soll, in die den Gebetsworten entsprechende Stimmung hinein zu kommen, wenn diese Stimmung auch vorher dem in das Gebet Eintretenden fern lag.

4. Sprüche. Zu den in unterrichtliche Behandlung zu nehmenden Unterrichtsstoffen gehört ferner der Wochenspruch. In dem Regulativ ist es freigelassen, ob der Lehrer sich dabei an ein besonderes Spruchbuch anschließen oder das Erlernen, also auch die Auswahl des Wochenspruchs mit dem Katechismus in Verbindung bringen wolle. Mag nun die Auswahl in dieser oder jener Weise erfolgen, jedenfalls ist es bei dem Wochenspruch auf einen didaktischen, einen lehrhaften Zweck abgesehen. Entweder soll durch den Spruch der Lehrinhalt der in Behandlung genommenen biblischen Geschichte zusammengefaßt und eingeprägt werden, oder es liegt die Absicht vor, diejenigen Aussprüche der heiligen Schrift dem Kinde anzueignen, welche später in dem Confirmandenunterricht zu Ausgangspunkten und Unterlagen für die Begründung der Heilslehre benutzt werden sollen. Die Wichtigkeit solcher Aneignung leuchtet von selbst ein. Daß dieselbe in dem zweiten der angeführten Fälle früher erfolgt, als die Ausbeutung des in dem Spruche niedergelegten Lehrinhalts eintritt, rechtfertigt sich durch die Wahrnehmung, daß die gedächtnißmäßige Aneignung in früheren Jahren mit größerer Leichtigkeit vollzogen wird, als in den späteren, und durch die Erwägung, daß der Schule für jene Aneignung Hülfsmittel zu Gebote stehen, über welche der Confirmandenunterricht entweder gar nicht oder nicht in gleichem Umfange verfügen kann. Dem letzteren wird gewiß eine wesentliche Förderung zu Theil, wenn Veranstaltung getroffen ist, daß die in ihn eintretenden Kinder bereits das Material an Bibelsprüchen inne haben, dessen sie für eine erfolgreiche

Theilnahme an ihm bedürfen. Es ist an den Geistlichen, sich diesen Vortheil für ihren Confirmandenunterricht durch die geeigneten Verabredungen mit den Schullehrern zu sichern. Beide Theile werden dabei gewinnen und am besten werden dabei die Kinder berathen sein. Um indessen auf diesem Gebiet die Schule vor etwa zu weit gehenden Ansprüchen einzelner Geistlichen sicher zu stellen, ist durch das Ministerial-Reskript vom 19. November 1859 angeordnet worden, daß eine Zahl von 180 Bibelsprüchen als das Maaß angesehen werde, welches zu überschreiten eine Schule nicht genöthigt werden soll.

5. Kirchenlieder. Neben die biblische Geschichte als den Grundstoff der religiösen Unterweisung in der Volksschule tritt ferner das Kirchenlied. Die Bedeutung desselben für die Erweckung des frommen Lebens hat Thilo*) treffend in folgenden Worten ausgesprochen: „In der Gemeinschaft mit den Mitgliedern der Prophetenvereine kam über den Saul des Herrn Geist, der in diesen Vereinen lebte. Das ist noch dieselbe Weise, in der sich noch immer auf Andere das fromme Leben fortpflanzt; es trägt sich über wie Flammen. Ist ein Lied der Ausdruck gemeinsamen frommen Lebens in kunstgestaltiger Rede, so übt es auch mehr oder minder den Einfluß aus auf das Herz, welchen eine Gemeinschaft hat, die in solchem Leben und Glauben steht, und es ist außer Zweifel, daß seine Anwendung da an ihrem rechten Platze sei, wo es darauf ankommt, in den Herzen entweder frommes Leben zu wecken oder zu stärken." Nicht minder treffend bezeichnet Thilo den Zusammenhang, in welchem das geistliche Lied mit der heiligen Schrift insonderheit mit der biblischen Geschichte steht:**) „Das geistliche Lied, wie es aus den Saamenkörnern der heiligen Schrift erwachsen ist, so stellt sich an seinem ganzen Bau und Gliederwerk, an seinem Duft und Wesen das Leben von That und von Rath, wie es die Bibel hat, unverkennbar wiederum heraus, ja aus jedem Reise und an jeder Knospe, an jedem Verse und an jedem Worte sprießt es ungefälscht hervor. Dieses

*) Das geistliche Lied. 2. Aufl. S. 82.
**) Ebendas.

Schriftleben aber allein ist es, mit dessen Zuführung der evangelischen Volksschule im Religionsunterrichte gedient sein kann." Daß hiernach dem Kirchenliede eine Stelle in der evangelischen Volksschule gebühre, ist außer Frage. Sie steht ihm aber auch deßhalb zu, weil dadurch das Kind in die kirchliche Gemeinschaft eingeführt wird, der es von seiner Confirmation an als ein lebendiges Glied anzugehören berufen ist. Denn jene Lieder sind aus der großen Zahl geistlicher Lieder als diejenigen gewählt, welche der Erbauung der Gemeinde dienen und großentheils schon seit Jahrhunderten gedient haben. Das macht sie triefen von einem geheimnißvollen Segen, dessen die Kinder theilhaftig zu machen der Schule angelegentliche Sorge sein muß. Wenn die Lehrer bedächten, welch eine Wohlthat es ist, und welch ein Segen darauf ruht, daß es uns gegönnt ist, den Herrn gemeindeweise zu verehren, so würden sie auch um diese Lebensquelle den Kindern zu erschließen, allen Fleiß dazu thun, ihnen die Theilnahme an den Gemeindeversammlungen durch die Vermittelung, welche das Kirchenlied darbietet, lieb und werth zu machen. Auch will es mir nach meiner eigenen Erfahrung scheinen, als ob ich ein Lied, das ich ohne Buch in der Gemeinde mitsingen kann, mit größerer Andacht und innigerer Empfindung sänge als eins, das ich lesend zu singen genöthigt bin.

Schließlich darf nur noch erinnert werden, daß auch für die sprachliche Entwickelung der Kinder ein reicher Stoff in den Kirchenliedern sich vorfindet, welcher der Ausbeutung wartet, und daß sie die schönsten Blüthen dichterischen Lebens sind, deren Genuß den Schülern zugänglich gemacht werden kann.

6. Bibellesen. Weiter hat die evangelische Volksschule dringende Veranlassung, ihre Schüler in das Ganze des Wortes Gottes einzuführen, und ihnen die hier dargebotenen Lebensquellen aufzuzeigen und zu eröffnen. Denn das ist ja recht eigentlich der Born, aus dem sie selbst, die evangelische Volksschule, entsprungen ist; das ist der Hort, den die evangelische Kirche sich wieder erstritten und den sie nun zu wahren hat; das ist der Schatz, aus dem Jeder, der ihr zugehört, herausnehmen kann und darf, was sein geistliches Leben nähren, was in Schwachheit ihn stärken und im Tode ihm durchhelfen soll.

7. Katechismus. Noch ein weiterer Lehrstoff für den religiösen Unterricht der Volksschule ist in dem Katechismus dargeboten, in welchem sich der Lehrinhalt der evangelischen Kirche in einfachster Form ausspricht. Luther fand in den Lehrstücken und Formeln, deren Feststellung die natürliche und nothwendige Arbeit der ersten christlichen Jahrhunderte war, die Hauptstücke desselben schon vor. Die protestantische Kirche bekannte von Anfang an, daß sie nichts anderes sein wolle, als die Erneuerung der ältesten apostolischen Kirche. In dem Katechismus fand der ihr zugehörige Lehrinhalt seinen Ausdruck. So ist es geschehen, daß dies Büchlein Jahrhunderte hindurch für Millionen der Ankergrund christlichen Lebens und Glaubens geworden ist.

Die Kraft, sich als solcher zu bewähren, wohnt ihm auch jetzt noch bei, und es gehört daher zu den wesentlichen Stücken, deren Aneignung in der evangelischen Volksschule erfordert wird, und zu den ergiebigsten Quellen, aus denen in ihr religiöse Unterweisung geschöpft werden soll.

Die hier namhaft gemachten Lehrstoffe sind nun aber nicht in derjenigen Getrenntheit in Behandlung zu nehmen, in der wir sie hier behufs ihrer Aufzählung namhaft machen mußten, sondern sie sind in gegenseitige lebendige Beziehung zu einander zu setzen, dergestalt, daß Eins das Andere erläutert, belebt, ergänzt. Den Grundstoff bietet die biblische Geschichte dar. An sie heran tritt das Bezügliche aus den übrigen namhaft gemachten Gebieten. Zu ihrer Betrachtung bereiten die zu erlernenden und unmittelbar für die Andacht in Gebrauch zu nehmenden Gebete und geistlichen Lieder vor. Der Wochenspruch faßt entweder den Lehrinhalt der in Betrachtung genommenen biblischen Geschichte zusammen oder er erläutert das zur Aneignung vorliegende Katechismusstück, und dies wieder empfängt seine geschichtliche Grundlage und damit zu gleicher Zeit seine Veranschaulichung aus der biblischen Geschichte. Endlich erscheinen die in ihr auftretenden Männer betend, weissagend, lehrend in Psalmen, Prophezeihungen und Briefen, und es vollendet sich dadurch das Bild ihres inneren Lebens vor unseren Augen. So schließen sich alle vorgenannten Stoffe, gliedlich einander

dienend, zu einem lebensvollen Ganzen zusammen, und die Religionsstunde wird dadurch nicht bloß zu einer Lehrstunde, sondern auch zu einer Stunde der Anbetung, der Bitte, der Fürbitte, und der unmittelbaren Vorbereitung für die Theilnahme an dem kirchlichen Gemeindeleben. — Was im Einzelnen zu thun sei, um ihr diese Gestaltung zu geben, behalten wir der weiter unten zu gebenden Anweisung vor.

7. Von der Auswahl des Unterrichtsstoffes.

Was aus dem bisher betrachteten Unterrichtsstoffe für die evangelische Volksschule auszuwählen ist, ist entweder

in dem Regulativ vom 3. Oktbr. 1854 bereits vorgeschrieben, oder

in dem eingeführten Lehrbuch gegeben oder

dem eigenen Ermessen des Lehrers anheim gestellt.

Es ist nothwendig, diese drei Fälle einzeln näher ins Auge zu fassen.

1) Durch das angezogene Regulativ ist der Lehrstoff bestimmt: in der biblischen Geschichte für die zwei ersten Schuljahre; ferner in Betreff der zu erlernenden Gebete, der Perikopen, des lutherischen Katechismus.

2) Durch das in Gebrauch zu nehmende Lehrbuch ist die Auswahl gegeben in Betreff der biblischen Geschichte nach den zwei ersten Schuljahren in dem zu benutzenden Historienbuch, ferner beim Leseunterricht in dem eingeführten Lesebuch, ferner beim Rechenunterricht in dem eingeführten Rechenbuch, endlich für Vaterlands- und Naturkunde in den betreffenden Abschnitten des Lesebuchs, vorausgesetzt, daß sich für letztere Gegenstände keine besonderen Stunden ermitteln lassen.

3) Freigegeben ist die Auswahl in Betreff des Wochenspruches und Wochenliedes, wobei jedoch hinsichts des letzteren die Beschränkung eintritt, daß es aus den 80 Liedern entnommen sein muß, welche das Regulativ vom 2. Oktober 1854 für die Präparanden namhaft macht; ferner für die aus der Bibel vorzulesenden Abschnitte aus den Psalmen, den prophetischen Büchern und den neutestamentlichen Briefen, wobei jedoch die Bestimmung zu beachten ist, daß

die Auswahl von dem Pfarrer getroffen werden soll; für den Inhalt der in dem Schreibunterricht zu gebenden Vorschriften, für die einzuübenden Kirchenmelodien und Volkslieder, wobei jedoch darauf hingewiesen wird, daß für die Volksschulen der Provinz Brandenburg die Auswahl durch die Verfügung des Königlichen Schul-Collegii vom 20. Juni 1851 bereits geregelt ist; endlich im Zeichnen für die zur Darstellung kommenden Figuren.

Hinsichts der sub 1. gegebenen Bestimmungen versteht es sich von selbst, daß dieselben um des Gehorsams willen, den der Lehrer den Anordnungen der vorgesetzten Behörde schuldig ist, pünktlich inne gehalten werden müssen. Schul-Inspektoren und Schul-Revisoren sind angewiesen, auf die Beobachtung der gegebenen Vorschriften mit Sorgfalt zu achten, und der Lehrer hat es sich daher selbst zuzuschreiben, wenn ihm aus der Nichtbefolgung der getroffenen Anordnungen Zurechtweisungen und Nachtheile erwachsen. Versteht er wahrhaft seinen und seiner Schüler Vortheil, so wird er sich gern und willig den getroffenen Anordnungen fügen. Es fährt sich besser, d. i. sicherer und rascher auf fest geschienten Wegen, als im pfadlosen Sande; das ist ein Satz, der in unseren Tagen Jedem bis zur Evidenz klar sein kann.

Die durch den Anschluß an ein gegebenes Lehrbuch auferlegte Beschränkung in der Auswahl des Lehrstoffes wird von dem einsichtigen Lehrer ebenfalls willkommen geheißen und gerne inne gehalten werden. Offenbar nämlich gewinnt dadurch der Gang des Unterrichts an Klarheit und Uebersichtlichkeit, dem Schüler ist die Möglichkeit gegeben, die bereits behandelten Abschnitte zu wiederholen, und dem Lehrer erwächst aus dem festen Anschlusse an einen bewährten Führer Bereicherung des eigenen Wissens und Kräftigung selbst seines sittlichen Lebens*).

Da, wo dem Lehrer die Auswahl des Unterrichtsstoffes frei gelassen ist, wird er sich den folgenden Satz des Regulativs leiten lassen: „Die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß

*) Achtzehntes Sendschreiben. Schulbl. 1855. S. 276.

seiner Bildung empfängt, hat nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. Das Verständniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts und dadurch Erziehung ist Zweck der Elementarschule." Unter steter Festhaltung dieser Gesichtspunkte wird der Lehrer bei dem, was er nach eigener Auswahl den Kindern in seinem Unterricht darbietet, jederzeit fragen, ob es ihnen auch eine Frucht für das praktische Leben zu schaffen geschickt sei, und auch den anziehendsten Stoff wird er bei Seite legen, wenn er jener Forderung nicht entspricht. Um sich aber das Gefühl für das zu schärfen, was jenem Gebiete des praktischen Lebens zugehört, muß er sich selbst mit demselben in Berührung setzen, und Umschau halten nach den Kenntnissen und Fertigkeiten, die in ihm zur Verwerthung kommen. Dann wird es ihm gelingen, je länger desto sicherer dem Grundsatze zu genügen, der hier zur Geltung zu bringen ist: Zuerst das Nothwendige, dann das Nützliche, endlich das Angenehme!

8. Von der Anordnung des Unterrichtsstoffes.

Da, wo die Auswahl des Unterrichtsstoffes durch das Regulativ bestimmt ist, ist mit der Auswahl zugleich auch die Anordnung des Lehrstoffes gegeben; die zu behandelnden biblischen Geschichten müssen in ihrer natürlichen Reihenfolge behandelt werden, die Perikopen folgen der Anordnung des Kirchenjahres, und das aus dem lutherischen Katechismus zu Erlernende liegt gleichfalls bereits in bestimmter Anordnung vor.

Der Lehrstoff, der aus dem eingeführten Lese- oder Lehrbuch entnommen wird, hat in diesem gleichfalls bereits seine Anordnung erfahren. Hier also, wie in dem vorhergehenden Falle kommt es für den Lehrer nur darauf an, der gegebenen Anordnung sich fest anzuschließen.

Anders gestaltet sich die Aufgabe des Lehrers in den Fällen, wo die Auswahl des Unterrichtsstoffes dem Lehrer freige-

geben ist. Selbstredend fällt ihm da auch das Geschäft der Anordnung des Lehrstoffes zu. Um hier das Rechte zu treffen, beobachte der Lehrer folgende Regeln:

1. Beginne mit dem Nahen und schreite von da zu dem Entfernteren fort!

Das Nahe ist in der Regel das Erreichbare, das, was das Kind schon anderweitig gesehen und gehört hat. Mit diesem, sofern es sich in dem Unterrichtsstoffe findet, ist der Anfang der Unterweisung zu machen, denn hier wird die Belehrung des Lehrers durch das, was das Kind unmittelbar vor Augen hat, erfolgreich unterstützt. Es kann jedoch den Anschein haben, als ob von diesem Grundsatze durch die Bestimmung abgewichen sei, daß in der biblischen Geschichte mit den der Zeit nach entferntesten Erzählungen, mit der Geschichte von der Schöpfung, von dem Sündenfall, von der Sündfluth u. s. w. begonnen werden soll. Bei näherer Betrachtung widerspricht jedoch diese Anordnung der hier aufgestellten allgemeinen Regel nicht. Denn nicht immer ist das, was uns der Zeit und dem Raume nach nahe liegt, auch dem inneren Leben ein Naheliegendes. Der Zeit nach liegt dem Kinde der letzte russisch-türkische Krieg näher, als die Schöpfung der Welt; aber das Bedürfniß, von der letzteren etwas zu wissen, liegt ihm viel näher als die Frage nach dem Verlaufe jener Begebenheit der jüngst verflossenen Zeit. Will daher der Lehrer die oben aufgestellte Regel beobachten, so muß er sich mit der Natur und der Erfahrung des Kindes bekannt machen, und aus ihr heraus die Auslegung und Erläuterung jener allgemeinen Regel ableiten.

2. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten fort! Es giebt Vieles, das dem in die Schule eintretenden Kinde bereits zum inneren Eigenthum geworden ist; es giebt noch mehr, das dem älter werdenden Kinde außerhalb der Schulstube zu eigen wird. Ein sehr gelehrter Mann hat behauptet, daß die Hälfte des Wissens, das er in seinem siebenzigsten Jahre sein nannte, bereits im sechsten Jahre sein Eigenthum gewesen sei. Und wenn wir bedenken, welch eine zahllose Menge von Anschauungen, Wahrnehmungen und Empfindungen durch die Seele eines Kindes schon in den ersten Jahren seines Lebens geht, wenn wir uns

daran erinnern, daß es für jene ihm gewordenen Eindrücke zugleich die sprachlichen Bezeichnungen empfangen, und den bei weitem größten Theil des seinem Lebensgebiete zustehenden Sprachschatzes sich zu eigen gemacht hat, so wird jener Ausspruch das Befremdliche verlieren, mit welchem er zuerst uns entgegen tritt. — An dies dem Kinde bereits Bekannte hat nun der Lehrer seine weitergehenden Unterweisungen anzuknüpfen. Auch für die Lösung dieser Aufgabe bedarf er ein feines Ohr, mit dem er gleichsam in die Seele des Kindes hineinhorcht, um das in ihr vorhandene Leben zu erspüren, und ein scharfes Auge, um gleichsam die Häkchen zu erkennen, welche als bereits vorhandene feste Punkte in der Seele des Kindes Anknüpfungen für weitere Belehrung und Entwickelung zulassen.

3. Gehe vom Leichteren zu Schwererem fort! Leicht nennen wir eine Aufgabe, welche mit verhältnißmäßig geringer Anstrengung gelöst werden kann; schwer wird die Aufgabe, sobald sie zu ihrer Lösung einen größeren Aufwand von Kraft erfordert. Um der angeführten Regel genügen zu können, muß also der Lehrer nicht nur die Natur der von ihm gestellten Aufgabe, sondern auch die in eine Beziehung zu derselben gesetzte Kraft des Kindes möglichst genau kennen. Beiderlei Kenntniß wird nur auf dem Wege sorglicher und fortgesetzter Beobachtung erlangt. Vielen Aufgaben sieht es das ungeübte Auge nicht an, wie schwer sie dem Kinde werden, andere wiederum werden oft für schwerer gehalten, als sie es wirklich sind. Eben so leicht irrt sich ungeübte Auffassung bei der Abschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Wenn irgendwo, so macht hier die Erfahrung allein, nicht die rasch vorüberfliegende, sondern die mit Fleiß zurechtgelegte, den Meister.

Werden diese Regeln für die Anordnung des Unterrichtsstoffes unausgesetzt beobachtet, so wird dadurch Sicherheit des Fortschritts in der Entwickelung des Zöglings herbeigeführt. Auf jeder Stufe des Lernens sammelt er so viel Kraft, als er für das Ersteigen einer neuen Stufe bedarf. Aus dieser Wahrnehmung erwächst ihm das wohlthuende Gefühl stets zunehmender Befähigung, und nichts ist mehr geeignet, ihn willig zu machen für neue Anstrengungen, als diese Wahrnehmung. Gleicherweise entsteht ihm daraus das Vertrauen auf

die sichere Leitung des Lehrers und die willige Hingabe an dieselbe.

Wie wichtig es ist, durch die Anordnung des Unterrichts die hier namhaft gemachten Erfolge zu erzielen, liegt am Tage. Sie werden ausbleiben, wenn der Lehrer bei der Anordnung seines Unterrichtsstoffes jenen Fortschritt vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schwereren nicht sichert, oder wenn er auch nur bei dieser Anordnung hin und her schwankt. Es tritt hier abermals hervor, wie gewinnbringend es ist, einen guten Leitfaden dem Unterricht zu Grunde zu legen und demselben sich fest anzuschließen. Die Selbstverleugnung, welche bei diesem Anschluß da und dort vielleicht gefordert wird, vergilt sich reichlich durch das wohlthuende Gefühl, überall in dem Gange des Unterrichts feste und sichere Tritte zu thun, und dadurch der Erreichung des Zieles im Voraus gewiß zu sein.

9. Von der Vertheilung des Unterrichtsstoffes.

Unter Vertheilung des Unterrichtsstoffes verstehen wir dies, daß demselben die ihm zukommende Zeit, sowohl hinsichts ihres Umfanges als hinsichts ihrer Art zugewiesen werde.

Der Zeitumfang, der in der evangelischen einklassigen Elementarschule jedem Unterrichtsgegenstande zugewiesen werden soll, ist durch das Regulativ vom 3. Oktober 1854 vorgeschrieben. Hiernach kommen

auf den Religionsunterricht wöchentlich	6	Stunden,
auf den Sprachunterricht wöchentlich	12	"
auf den Rechenunterricht wöchentlich	5	"
auf den Gesangunterricht wöchentlich	3	"
zusammen	26	Stunden.

Hiervon sollen auf den Mittwoch und Sonnabend je 3, auf jeden der übrigen Tage 5 Stunden kommen. „Gestatten es die Verhältnisse, auf die letzteren Tage, wenigstens für die älteren Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können*) noch

*) Nach dem Ministerial-Rescript vom 19. Novbr. 1859 müssen in denjenigen Schulen, in welchen wöchentlich 30 Unterrichtsstunden angesetzt sind, von diesen drei für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden.

3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen verwendet werden." Dadurch erhöht sich die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 30. Bei dieser Anordnung, in Betreff der Zeitvertheilung, ist die Erwägung maaßgebend gewesen, daß dem sachlich umfangreichsten Gebiet auch die größeste Zeitdauer für die Bearbeitung zugewiesen werden müsse. Das Gebiet der Sprache umfaßt eine solche Menge von Uebungen im Sprechen, Lesen und Schreiben, und die ihm zufallenden Uebungen sollen für die Aneignung anderweitiger Anschauungen und Kenntnisse so vielfach verwerthet werden, daß ihm mit Recht der breiteste Raum zugewiesen worden ist. Diesem Gebiete zunächst steht der Religionsunterricht. Ihm ist nur die Hälfte der Zeit von jenem zugetheilt, aber immer noch gehört ihm täglich eine Stunde. Hier ist es nicht sowohl der Umfang des anzueignenden Wissens und Könnens, welcher diesen breiten Raum beansprucht, als vielmehr die innere Vertiefung, die denselben erfordert. Oft und in den verschiedensten Verbindungen müssen hier dieselben Gedanken und dieselben Erregungen an das Kind herangebracht werden, um einen sichern Platz in seinem innern Leben zu gewinnen, von dem aus sie für die mancherlei Lebenslagen in Bereitschaft stehen. Für den Rechenunterricht sind 5 wöchentliche Stunden bestimmt. Die mannigfaltigsten Uebungen, die von demselben unzertrennlich sind, und der wichtige Einfluß, den er auf die Entwickelung der Denkthätigkeit auszuüben geschickt ist, rechtfertigen diese namhafte Stundenzahl. Zugleich ist in ihr erwünschter Raum dafür dargeboten, manche Verhältnisse des täglichen Lebens, die gleichzeitig mit der Zahl auftreten, mit den Kindern zu besprechen und ihnen in's Klare zu bringen. — Die dem Gesangunterricht zugewiesenen 3 wöchentlichen Stunden sind mehr, als diesem Gegenstande größtentheils bisher eingeräumt war. Es wird daran erkennbar, welche wichtige Bedeutung das Regulativ diesem Unterrichtsgebiete in der Volksschule zugesteht. Wird hinzugenommen, daß Gesangübung auch beim Schulanfange, beim Schulschluß und selbst mitten im Unterricht an geeigneter Stelle eintreten kann, so erweitert sich dadurch der Raum für dieses Unterrichtsgebiet noch mehr.

— Wenn für Vaterlands- und Naturkunde nur 3 wöchentliche Stunden und auch diese nur bedingungsweise ausgeworfen sind, so ist dabei auf die Aushülfe gerechnet, welche der Lese- und Schreibunterricht, recht benutzt, hier darzubieten vermag. — Die dem Zeichnen zugebilligte eine wöchentliche Stunde ist nur zu einer Vorübung für weitere, durch das praktische Leben zu gewährende Ausbildung zureichend.

Die Vertheilung des Unterrichtsstoffes muß ferner mit Rücksicht auf die Tageszeit erfolgen. Unbestritten gebührt dem Religionsunterricht täglich die erste Stunde, nicht blos um seinetwillen, weil er ein von den mannigfaltigen Eindrücken des Tages unzerstreutes Gemüth sowohl bei dem, der ihn ertheilt, als bei dem, der ihn empfängt, voraussetzt, sondern auch um der weiteren unterrichtlichen Beschäftigung des Tages willen, für die er Lehrer und Schüler weihen soll. — Wie nun die übrigen Gegenstände des Unterrichts auf die folgende Zeit des Schultages zu vertheilen seien, darüber läßt sich streiten. Es wird in dem letzten Kapitel dieses Buches, wo von dem Lectionsplan gehandelt wird, sich Gelegenheit darbieten, der Beantwortung dieser Frage näher zu treten.

Noch einen anderen Gesichtspunkt für die Vertheilung des Unterrichtsstoffes gewinnen wir durch die Rücksichtnahme auf die Jahreszeiten. Die mannigfaltigen Erscheinungen, welche das Leben in der Natur mit sich bringt, berühren das Kind in tausendfacher Beziehung. Wenn die Schule die Pflicht hat, überall dem Leben sich anzuschließen, so muß sie auch auf einen Anschluß an dieses Naturleben Bedacht nehmen. Es kann dies geschehen in den Lese- und in den Gesangstunden. Da wo das in Gebrauch genommene Lesebuch, wie dies z. B. bei dem von den schlesischen Seminarlehrern herausgegebenen Lesebuche der Fall ist, in seiner Gliederung der Ordnung des Naturjahres folgt, ergiebt sich jene hier gemeinte Verknüpfung von selbst. Wo dagegen das Lesebuch eine andere Gliederung aufweist, muß durch die von dem Lehrer zu treffende Auswahl da und dort auf die jedesmalige Jahreszeit Rücksicht genommen werden. Daß es abgeschmackt sein würde, im Juli: „Komm lieber Mai", und im November: „Wie schön ist's im Freien" singen zu lassen, versteht sich von selbst.

Mit gleichem, ja mit noch größerem Recht muß weiter gefordert werden, daß die Vertheilung des Unterrichtsstoffes auf den Lauf des Kirchenjahres Rücksicht nehme. Hier gilt es nämlich, durch diese Bezugnahme die Kinder in ein Leben einzuführen, das nicht mit gleich unabweisbarer Macht, wie das Naturleben, sich ihnen aufdrängt, das aber dennoch einen vollberechtigten Anspruch an ihre innerste Betheiligung hat. Vorzugsweise werden es die Religionsstunden sein, welche durch die Auswahl von Gedichten, Sprüchen und Liedern die jedesmalige kirchliche Festzeit abzuspiegeln und die in ihr waltende Stimmung darzustellen haben. Der Lehrer, dem es wirklich am Herzen liegt, seine Schüler auch zu einem kirchlichen Leben zu erziehen, wird aber auch im Lese- und Gesangunterricht den Stoff so auswählen, daß er, namentlich während der kirchlichen Festzeiten, in kirchliches Leben einführt, das Verständniß desselben fördert und die Liebe zur Theilnahme an demselben weckt. Nur unter dieser Bedingung erfüllt die Schule ihre Aufgabe, nach welcher sie mit dem Leben überall in innigsten Zusammenhang sich setzen, und mit allen ihren Kräften ihm dienen soll. Und das Leben ist dankbar. Den ihm geleisteten Dienst vergilt es dadurch, daß nunmehr die in der Schule in Behandlung genommenen Stoffe erst zu rechter Fülle kommen und von ihm ihre Veranschaulichung und ihre bildende Kraft empfangen.

Wenn das Regulativ verordnet, „daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Leseunterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers, und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden", so ist auch darin gefordert, daß die Schule in ihrem Thun sich in einen Zusammenhang mit bestimmten wiederkehrenden Tagen setze. Allein die „Vertheilung des Unterrichtsstoffes" ist von dem Eintreten dieser Gedenktage nicht abhängig, sondern es ist nur gefordert, daß sich an ihnen der auf sie bezügliche Lehrinhalt gleichsam zu einer Gesammtanschauung verdichte, und daß sein erziehender Einfluß durch die feierliche Form seines Auftretens erhöht werde.

10. Von der vorzeigenden Unterrichtsform.

Die Aufgabe des Unterrichts ist es nun, den der Volksschule zugewiesenen Lehrstoff, den wir bisher nach seinem Inhalt, nach seiner Auswahl, nach seiner Anordnung und nach seiner Vertheilung betrachtet haben, dem Kinde zum Verständniß und zur Aneignung zu bringen.

Es fragt sich, wie das geschieht.

Die einfachste Form, in welcher irgend ein Stoff des Unterrichts an das Kind herangebracht werden kann, ist die, daß man ihm denselben vorzeigt. Das Kind erlangt dann durch den Gesichtssinn und unter Umständen durch die zu ihm hinzutretende Thätigkeit noch anderer Sinne unmittelbar eine Vorstellung von dem, womit man es bekannt machen will. In vielen Fällen wird dadurch der Unterricht ungemein abgekürzt, indem das Kind mit Einem Blicke das gewinnt, was selbst viele Worte ihm nicht in gleicher Klarheit anzueignen vermöchten. Allein die Erfahrung lehrt auch, daß diese unmittelbare Anschauung allein noch nicht genügt, um zureichend klare und dauernde Vorstellungen in der Seele hervorzurufen. Das Auge kann auch über die Dinge hingleiten; von den vielen Bildern, die es täglich in sich aufnimmt, hinterlassen nicht wenige eine nur flüchtige, manche nicht die geringste Spur. Mit derartigen Eindrücken ist aber der Schule bei ihrer Thätigkeit nicht gedient. Was sie dem Kinde darbietet, soll sein unverlierbares Eigenthum werden. Darum bedarf es beim Vorzeigen in der Schule der Beobachtung gewisser Regeln, wenn der Erfolg gesichert sein soll. Es sind folgende:

1. Es werde, soviel als möglich, nur Gutes und Zweckmäßiges vorgezeigt. Der Buchstab also, den der Lehrer dem Kinde vor Augen hält, um ihm daran das Zeichen für einen bestimmten Laut zur Anschauung zu bringen, muß richtig gestaltet und so geformt sein, daß ihn das Kind in seinem Lesebuch wiederzuerkennen vermag. Der Buchstab, den der Lehrer an die Tafel schreibt, damit das Kind ihn nachbilde, muß möglichst schön geschrieben werden. Die Pflanze, die

der Lehrer in die Schule mitbringt, damit das Kind sie erkennen lerne, muß alle wesentliche Merkmale in sicher erkennbarer Weise an sich tragen u. s. w.

2. Das Vorgezeigte werde den Kindern zu genauer Anschauung dargeboten. Es ist Pflicht des Lehrers, sich davon zu unterrichten, ob auch alle Kinder das von ihm Vorgezeigte genau zu sehen vermögen; kurzsichtigen muß er in irgend einer Weise zu Hülfe kommen. Was er an die Tafel schreibt, muß so groß geschrieben werden, daß es allen Schülern erkennbar sei. Wo es sich, wie bei dem Vorzeigen von Pflanzen um die Unterscheidung kleiner Dinge handelt, muß dafür Sorge getragen werden, daß eine genügende Anzahl von Exemplaren der vorgezeigten Pflanze vorhanden sei, damit jedes Kind wahrnehmen könne, was wahrgenommen werden soll. Ist eins der vorhandenen Lehrmittel in dieser Beziehung mangelhaft, dergestalt, daß das an ihm Vorzuzeigende etwa für entfernter sitzende Schüler nicht genau erkennbar ist — ein Fall, der z. B. bei Wandkarten eintreten kann, so muß der Lehrer diesem Mangel des Lehrmittels durch Nachbesserung abzuhelfen suchen.

3. Es werde nicht zu viel auf einmal vorgezeigt, damit nicht eine Anschauung die andere verwische. Je ungeübter das Kind ist, um desto weniger vermag es, von mehreren auf einander folgenden Anschauungen jede mit voller Klarheit und Sicherheit in sich aufzunehmen. Es tritt dann ein Bild nicht neben das andere, sondern vor das andere, und das später aufgenommene verdunkelt das frühere. Es kann nicht oft genug daran erinnert werden, daß es sich in der Schule überall nicht um die Gewinnung eines möglichst großen, sondern um die Aneignung eines möglichst sichern Besitzes handelt.

4. Wo es auf die Gewinnung einer Anschauung der Theile ankommt, aus denen ein Ganzes zusammengesetzt ist, da setze man wo möglich vor den Augen des Kindes die Theile nach einander zu dem Ganzen zusammen. Dieser Fall tritt z. B. in dem Zeichenunterricht bei der Betrachtung eines von verschieden geformten Flächen umschlossenen Körpers ein. Die Bestimmtheit, mit welcher derartige elementare Anschauungen

vor der Seele des Lehrers stehen, darf ihn nicht verleiten, eine solche Anschauung, die ihrem Wesen nach eine zusammengesetzte ist, für eine durch flüchtigen Blick zu gewinnende zu halten.

5. Auch beim Vorzeigen wendet der Lehrer sein Auge so viel als möglich den Kindern zu. Es ist eine überaus häufig vorkommende Wahrnehmung, daß Lehrer beim Vorzeigen nur den vorgezeigten Gegenstand ansehen, und dabei wohl gar den Kindern den Rücken zukehren. Das ist ein Beweis, daß sie sich auch mit ihrer Aufmerksamkeit noch mehr dem Gegenstande als den Schülern zuwenden. Jener muß dem Lehrer auch ohne unmittelbare Anschauung vor Augen stehen, damit er seine ganze Thätigkeit den zu Unterrichtenden widmen könne.

6. Die dem Kinde zuzuführende Anschauung ist nur dann für eine klare zu erachten, wenn es vermag, sie in Worte zu fassen. Das Wort, mit dem wir das, was wir sehen, bezeichnen, führt das Gesehene erst wirklich unserem Bewußtsein zu. Wenn Jemand sagt: ich weiß es wohl, aber ich kann es nicht sagen, so ist das ein sicheres Kennzeichen davon, daß er das Erfragte eben nicht klar weiß. Zugleich hat das Wort, in welches eine Anschauung gefaßt wird, die Kraft, diese Anschauung zur festen Aneignung zu bringen. Zu der zunächst nur durch das Auge vermittelten Anschauung kommt dann eine zweite, die vermittelst des Ohres in die Seele hineintritt, hinzu, und befestigt jene. Bei dieser Wichtigkeit des Wortes für die klare und sichere Aneignung des Vorgezeigten ist es nothwendig, hier stets auf ein Aussprechen der festzustellenden Wahrnehmungen, in ganzen, richtig gebildeten und richtig betonten Sätzen mit Strenge zu halten.

11. Von der vorsprechenden Unterrichtsform.

Die Aneignung des Unterrichtsstoffes erfolgt durch Vorsprechen von Seiten des Lehrers und durch Nachsprechen von Seiten der Schüler in der Regel nur dann, wenn letztere noch nicht lesen können, außerdem aber auch, wenn es sich um feste Einprägung wichtiger, innerhalb des Unter-

richts selbst gewonnener Sätze handelt. Das Sinneswerkzeug, vermittelst dessen die Aneignung des Lehrstoffes erfolgt, ist hier das Ohr. Der oft und mit Aufmerksamkeit gehörte, dann mit Nachdruck nachgesprochene Satz prägt sich der Seele ein. Doch bedarf es auch hier der Beobachtung gewisser Regeln.

1. Nur wirklich Behaltenswerthes werde vorgesprochen. Was dem Kinde so angeeignet werden soll, daß es ihm ein dauernder Besitz wird, muß auch von dauerndem Werthe sein. Daher ist das, was der Lehrer dem Kinde durch Vorsprechen anzueignen beabsichtigt, sorgfältig darauf hin anzusehen, ob es geeignet und würdig ist, sein bleibendes Eigenthum zu werden.

2. Es wird laut, deutlich, mit Nachdruck und in sinngemäßer Gliederung vorgesprochen. Genügend bekannt ist, wie wenig lautrichtig, wie matt und ausdruckslos die Sprache der meisten Kinder ist, wenn sie in die Schule kommen. Eins der erfolgreichsten Mittel, ihre Sprache zu bessern, ist das Vor- und Nachsprechen. Dem nicht an feine Unterscheidungen geübten Ohr muß der Lehrer durch lautes und deutliches Sprechen nahe zu kommen suchen. Auch wird er nur auf Grund eines solchen Sprechens lautes und deutliches Nachsprechen von den Kindern erlangen können. In dem Nachdruck, mit welchem der Lehrer vorspricht, kommt die Kraft und Würde des Vorgesprochenen auch vor den Kindern zur Erscheinung, und durch die sinngemäße Gliederung desselben wird ihnen das Verständniß des Inhaltes nahe gebracht.

3. Es wird laut, deutlich und mit angemessenem Tone nachgesprochen. Anfangs wird es den Kindern schwer, dieser Forderung zu genügen. Sie sind nicht gewöhnt, ihre Sprache energisch zu gebrauchen. Der Lehrer hat daher oft großen Fleiß und viel Geduld nöthig, um sie zu der hier geforderten Leistung willig und muthig zu machen. Eine wesentliche Hülfe werden ihm bei diesen Geschäften die älteren Schüler leisten, wenn er sie auffordert, das, was verlangt wird, den jüngeren vorzuthun. Daß dabei der Ton nie schreiend wer-

den dürfe, weil er sonst die Schönheit einbüßt, die jede Leistung zu erstreben hat, versteht sich von selbst.

4. Das Nachsprechen wird bald von Einzelnen, bald von Abtheilungen, bald von der ganzen Klasse erfordert. Die Einzelnen, die für das Nachsprechen besonders herangezogen werden müssen, sind namentlich die schwächsten und die besten Schüler. Jene werden besonders herangezogen, um von der liebevollen Pflege des Lehrers, die sich ihnen einige Augenblicke ausschließlich zuwendet, Kräftigung zu empfangen, diese, die Besten, um durch ihr Beispiel die Schwächeren zu ermuthigen. Das Nachsprechen einzelner Abtheilungen und der ganzen Klasse ist jedoch die eigentliche Regel, denn bei aller Sorglichkeit, die unter Umständen dem einzelnen Schüler gewidmet werden muß, bleibt das Charakteristische des Schul-Unterrichts die gleichzeitige Bethätigung aller Schüler. Es ist möglich ganze zahlreiche Klassen zu einem Nachsprechen zu gewöhnen, in welchem das von dem Lehrer schön Vorgesprochene sich bis auf die feinsten Tonschattirungen abspiegelt. Die Schärfung der Aufmerksamkeit, welche in einer solchen Leistung erkennbar wird, ist ein eben so werthvolles Besitzthum einer so geschulten Klasse, als die Sprachfertigkeit, die darin zur Erscheinung kommt.

5. Das Anheben des Nachsprechens, das Aufhören desselben, das Fortfahren Einzelner oder einer Abtheilung im Nachsprechen wird von dem Lehrer durch Zeichen angedeutet. Aufforderungen wie diese: Nun, liebe Kinder, jetzt wollen wir einmal alle zusammen sprechen! oder: Nun, Fritz, jetzt sage mir mal allein, aber recht schön, was wir eben alle zusammen gesprochen haben! u. dergl. dürfen kaum in den ersten Wochen nach dem Eintritt neuer Schüler, später aber, wenn der Unterricht im vollen Zuge ist, gar nicht mehr vorkommen. In ihnen wird Kraft und Zeit vergeudet. Dagegen ist es nicht schwer, vier verschiedene Handbewegnngen zu erfinden, von denen die eine das Anheben des Nachsprechens, die zweite das Aufhören desselben, die dritte das Fortfahren Einzelner, die vierte das Fortfahren einer Abtheilung im Nachsprechen anzeigt, und die Kinder zu gewöhnen, sich nach diesen Zeichen zu richten. Es ist unglaublich,

wieviel der Unterricht dadurch an Straffheit und Energie gewinnt, wieviel der Lehrer dadurch an Zeit und Kraft spart, und wie freudig sich die Schüler von scheinbar so Geringem leiten lassen.

6. Beim Nachsprechen behält der Lehrer die Schüler scharf im Auge, um sich zu überzeugen, daß alle wirklich dabei thätig sind. Es giebt unter einer großen Schaar von Kindern immer eins und das andere, das sprachfaul, das zerstreut, das nicht aufgelegt, vielleicht auch eins, das krank ist. Alle diese Zustände bedürfen der Beachtung des Lehrers und möglichster Abhülfe. Dem wachsamen Lehrerblick werden sie sich leicht erkennbar machen; das träge umherschweifende Lehrerauge nimmt sie nicht wahr, und so wachsen vor ihm kleine Lässigkeiten zu groben Unarten und schlimmen Fehlern groß.

12. Von der erzählenden Unterrichtsform.

Wenn es sich um die Darstellung eine Reihe von Thatsachen handelt, die den Kindern vorgeführt werden soll, so nimmt der Unterricht die Form der Erzählung an. Schon die buchstäbliche Bedeutung des Wortes (Zahl, zählen) weist darauf hin, daß es sich dabei um Vorführung eines Nacheinanderseins handelt. Wer gut erzählen will, hat sich vor allem die Aufeinanderfolge der vorzuführenden Personen, Dinge und Begebenheiten gegenwärtig zu machen. Aber für ein gutes Erzählen genügt das noch nicht. Die Erzählung kann bei dieser Eigenschaft noch sehr trocken und wenig anziehend sein, und diese Eigenschaften werden den von ihr erwarteten Eindruck behindern. Auch hier bedarf es daher zur Erzielung gewünschter Ergebnisse der Beobachtung gewisser Regeln.

1. Der Lehrer erzähle klar, einfach, mit schlichten Worten. Vor allem wird dies dadurch erreicht, daß er sich selbst in die Sache vertieft, sie innerlich sich zur klaren Anschauung gebracht, sich ernstlich mit ihr beschäftigt hat. Demnächst hat der Lehrer an guten Mustern die Kunst des Erzählens zu lernen. Von unerreichter Schönheit sind

auch in dieser Beziehung die historischen Darstellungen der heiligen Schrift. Fleißige Beschäftigung mit ihr wird daher dem Lehrer auch den Gewinn abwerfen, daß er daran lernt, klar einfach und anschaulich zu erzählen.

2. Jene durch Vertiefung in die Sache gewonnene innere Betheiligung verbunden mit dem Verlangen, in den Kindern dieselbe klare Anschauung hervorzurufen, wird dem Tone des Lehrers an geeigneter Stelle die erforderliche Wärme und Eindringlichkeit geben. Bei dem, was in der Volksschule den Kindern erzählt wird, handelt es sich nirgend um ein bloßes gedächtnißmäßiges Auffassen der in Rede gestellten objectiven Thatsachen, sondern auch um ein inneres Erleben derselben. Die Erreichung dieses Zieles ist nur möglich, wenn des Lehrers eigenes Leben auch in der Wärme seines Wortes und in der Eindringlichkeit desselben zur Erscheinung kommt. Die mannigfaltigen Stimmungen, in denen die geschichtlichen Personen auftreten, fordern für ihre Darstellung den ihnen entsprechenden Ton. Wird dieser ihnen aus dem Munde des Lehrers zu Theil, so empfängt dadurch die Erzählung Farbe und Leben, regt die Theilnahme der Kinder an, erleichtert die Einprägung, und schafft unter göttlichem Segen die erhoffte Frucht.

3. Der Lehrer erzähle nicht länger im Zusammenhange, als die Aufmerksamkeit aller Schüler gespannt andauert. Hat er, wie er soll, während seines Sprechens das Auge auf die ganze Klasse gerichtet, so wird er die da oder dort nachlassende Aufmerksamkeit leicht an dem unstäten Blick, oder an dem Zusammensinken einzelner Körper wahrnehmen. Anhaltend nur zuzuhören ist schwerer, als meist zugestanden wird, und erfordert eine geübte Kraft, die selbst manchem sonst nicht ungebildeten Menschen abgeht. Kindern wohnt diese Kraft nicht bei. Je reger ihre eigenen Kräfte sind, um desto schwerer ist es, sie als Zuhörer lange in Aufmerksamkeit zu erhalten. Der nachlassenden Aufmerksamkeit gegenüber weiter zu erzählen, heißt Wasser in ein Sieb tragen.

4. Ein augenblickliches Aufhören der zusammenhangenden Rede, eine eingestreute Frage, ein Wink mit dem

Auge oder mit dem Finger regt die Aufmerksamkeit wieder an. Nur keine Scheltworte über Unaufmerksamkeit! Nur keine Vorhaltungen und wortreichen Aufforderungen, bei der Sache zu sein! Sie unterbrechen die Aufmerksamkeit auch der Gesammelten; sie zerstreuen den Lehrer und nicht minder die Schüler, indem sie Fremdartiges in die begonnene Darstellung hineinwerfen.

5. Das Erzählte werde wiederholt, anfangs und bei schwächeren Schülern und Schulabtheilungen abfragend, später und bei geübteren Schülern so, daß sie zu zusammenhangender Rede veranlaßt werden. Diese Wiederholung hat die Einprägung des Erzählten zu ihrem Zweck; aber sie soll zugleich auch dem Schüler Gelegenheit geben, sich an dem neuen von ihm gewonnenen Besitz zu erfreuen, und dadurch zu weiterer Erwerbung sich zu ermuntern. Wenn dabei zunächst und bei schwächeren Schülern abfragend verfahren wird, so geschieht dies, um dadurch das größere erzählte Ganze in kleinere Theile zu zerlegen, und durch die Frage den wiederholenden Gang des Schülers von Schritt zu Schritt sicher fort zu leiten. Doch ist danach zu streben, daß der Schüler zu der Fertigkeit komme, in zusammenhangender Rede, ohne Einhülfe des Lehrers das Erzählte wiederzugeben. Eine den Schüler leise führende Lehrerhand merkt bald, wo jenem die Kraft so weit gewachsen ist, daß er auf eigenen Füßen zu stehen vermag, und gönnt ihm die Freude, von dieser Fertigkeit Gebrauch zu machen.

13. Von der fragenden Unterrichtsform.

Wenn der Lehrer durch Vorzeigen, durch Vorsprechen, durch Erzählen lehrt, so ist er der unmittelbar Gebende, und das Kind, welches er unterrichtet, das unmittelbar Empfangende. Wenn dagegen der Lehrer der fragenden Unterrichtsform sich bedient, so soll aus dem Kinde selbst heraus das zu Lehrende entwickelt werden. Dieser Lehrform wohnt eine besonders bildende Kraft bei, weil durch sie die Selbstthätigkeit des Kindes mehr, als auf irgend einem andern Wege angeregt wird. Vor der genaueren Betrachtung zerlegt

sich das hier von dem Lehrer einzuschlagende Verfahren in drei verschiedene Weisen.

Entweder nämlich liegt ein Gegenstand der Betrachtung, sei es eine Sache, sei es ein Wort, ein Ausspruch oder dergl. als Unterrichtsstoff vor, und die an das Kind zu richtenden Fragen sollen dasselbe anleiten, aus diesem Stoffe heraus die ihm zuzuführende Belehrung selbst zu finden. In diesem Fall haben die Fragen des Lehrers den Zweck, die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Gegenstand zu verschärfen. Die dem Kinde zu gebende Belehrung ist in dem der Betrachtung vorliegenden Gegenstande bereits enthalten, aber sie wird nur von dem Lehrer, nicht von dem Kinde wahrgenommen, und die Frage hat nun den Zweck, ihm das Auge für diese Wahrnehmung zu öffnen.

Ein anderer Fall tritt ein, wenn es darauf ankommt, dem Kinde eine ihm bereits zugeeignete Erkenntniß wieder vorzuführen. Dann wendet sich die Frage an das Gedächtniß des Kindes, an seine Erinnerung; sie will ihm Anlaß geben, sich seines geistigen Besitzes bewußt zu werden und denselben für den besondern vorliegenden Zweck in Gebrauch zu nehmen. Insofern hier die Aufmerksamkeit des Kindes mit vermehrter Kraft nicht auf einen äußerlich vorliegenden Gegenstand, wie in dem ersten Fall, sondern auf einen inneren Besitz sich hinrichtet, muthet diese zweite Anwendung der fragenden Unterrichtsform dem Kinde etwas Schwereres zu, als jene erste.

Endlich kann der Fall eintreten, daß die Frage den Schüler veranlassen soll, durch Zusammenstellung und Vergleichung ihm bereits zugeeigneter Kenntnisse und Einsichten eine ihm neue Wahrheit zu finden. Offenbar ist die Aufgabe, welche dann dem Schüler gestellt wird, im Vergleich mit den beiden vorgenannten Fällen die schwierigste, weil sie nicht nur den größeren inneren Besitz, sondern auch die größere Anstrengung der geistigen Kraft erfordert. Es ist für den Lehrer von Wichtigkeit, sich dieses Unterschiedes der drei hier gesetzten Fälle klar bewußt zu werden. Er soll daraus lernen, wie er das Kind bei Anwendung der Frageform von leichtern zu schwereren Aufgaben allmählig auf-

wärts zu führen hat, und wiederum, in welcher Stufenfolge er es abwärts leiten muß, wenn er etwa dem Kinde zu Schweres zugemuthet hätte.

Es liegt auf der Hand, daß es bei Handhabung der fragenden Unterrichtsform vorzugsweise auf richtige Fragestellung ankommt. Die Fertigkeit darin wird allerdings der Lehrer nur durch eigene fleißige Uebung erlangen können, und die erfolgreichste Anweisung dazu wird ihm durch gute Vorbilder gegeben werden müssen. Dennoch aber wird es ersprießlich sein, die wichtigsten Regeln über die Fragestellung hier aufzuführen, und sie wiederholter sorgsamer Betrachtung zu empfehlen. *)

1. Die Fragen müssen bestimmt sein. Unbestimmt ist eine Frage, wenn sie mehrere Antworten zuläßt. In den meisten Fällen wird die Frage dadurch eine unbestimmte, daß das in ihr vorkommende Prädicat ein farbloses, zu umfangreiches Wort ist. Zu dieser Gattung von Wörtern gehören namentlich haben, sein und werden, vor deren Anwendung der fragende Lehrer sich daher sorgfältig zu hüten hat. Wenn z. B. gefragt wird: was ist ein Tröster? oder: was hat ein Baum? oder: was wird ein Kind? so lassen sich auf diese Fragen sehr viele und sehr verschiedene Antworten denken, und der Gang des Unterrichts wird durch sie nicht gefördert, sondern unsicher gemacht.

2. Die Fragen müssen möglichst kurz sein. Jedes unnütze Wort lenkt möglicher Weise die Aufmerksamkeit des Kindes ab. Am häufigsten erfahren die Fragen dergleichen unnütze Zusätze an ihrem Anfange und an ihrem Schluß; z. B. Ich will nun einmal so fragen u. s. w.; oder: Wer unter euch kann mir wohl sagen u. s. w.; oder: nachdem die Frage

---

*) Ch. G. Scholz, Kurze Anleitung zur Fragebildung. Ein Beitrag zur Beförderung der Fragekunst für Lehranfänger. Breslau, Leuckart 1852.

Die Fragekunst, insofern sie in den Dienst des Religionsunterrichts genommen wird, behandeln:

C. Thierbach, Abriß der katechetischen Regeln und Anweisung zur Einübung derselben. Sondershausen. Eupel. 1842. Preis 20 Sgr.

Wachler, Katechetik für Volksschullehrer. Breslau, Hirt. 1843. Preis 27½ Sgr.

Curtmann, Elementarische Katechetik mit Anwendung auf den kleinen Luther. Katechismus. Darmstadt. 1856.

gestellt ist: Nun, wer kann mir recht schön diese Frage beantworten? Derartige Zusätze und Anhängsel machen die Unterredung schleppend, und sind in der Regel ein Kennzeichen davon, daß der Lehrer seines Stoffes nicht mächtig ist.

3. Das Fragewort muß scharf betont werden. In jeder Frage giebt es ein Wort, das gewissermaaßen den Kern derselben bildet und um welches sich die übrigen Wörter nur zu nothwendiger Vervollständigung reihen. Dies Wort ist durch starke Betonung erkennbar zu machen, nöthigenfalls auch durch die besondere Stellung, welche ihm in der Folge angewiesen wird, hervorzuheben. Nur aus dem Zusammenhange, in welchem die einzelne Frage mit dem steht, was ihr vorangegangen ist, kann mit Sicherheit entnommen werden, welches Wort hier vorzugsweise zu betonen sei. Wäre z. B. von dem Zusammentreffen Josephs mit seinen Brüdern in Egypten die Rede gewesen, und es sollte nun nach dem gefragt werden, was Joseph ihnen bei dieser Gelegenheit erzählt habe, so läßt die Frage: was erzählte Joseph seinen Brüdern? eine dreifache Betonung zu. Wird nämlich lediglich nach dem Inhalt der Erzählung gefragt, so muß die Frage lauten: Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Ist schon vorher davon die Rede gewesen, was Joseph seinen Brüdern geschenkt hat, und es wird nun im Gegensatz dazu auch nach dem Inhalt seiner mündlichen Mittheilungen gefragt, so lautet die Frage: Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Wäre endlich die Rede von den Befehlen gewesen, die Joseph seinen Knechten gab, und es wendete sich nun die Betrachtung der Unterredung mit seinen Brüdern zu, so muß die Frage lauten? Was erzählte Joseph seinen Brüdern?

4. Die Frage darf nur in einer Form auftreten. Ungeübte oder sich selbst nicht in scharfer Zucht haltende Lehrer pflegen häufig eine Fragform unmittelbar darauf, ohne die Antwort abzuwarten, mit einer anderen zu vertauschen. Sie sagen z. B. Welche Form hat der Rand dieses Blattes? Wie ist er gestaltet? Mit welcher andern euch bekannten Form hat dieses Blatt Aehnlichkeit? Bei dieser schwankenden Frageweise verwischt immer jede neue Frage den Eindruck der früheren, und wenn Antworten erfolgen, so müssen dieselben an gleicher Unbestimmt-

heit leiden, weil sie entweder an die erste, oder an die zweite, oder an die dritte, oder auch, was vielleicht am häufigsten sein wird, an keine von allen drei Frageformen sich anschließen. Ueberdies ist ein solches Vertauschen der einen Frageform mit der andern auch darum unstatthaft, weil es den Lehrer in einer Unsicherheit zeigt, die nicht geeignet ist, die vertrauensvolle Hingabe der Schüler an seine Leitung zu befördern.

5. Fragen, auf welche nur mit Ja oder Nein zu antworten ist, müssen möglichst vermieden werden. Derartige Fragen nennt man Bestätigungsfragen. Sie haben eigentlich nur da ihren gerechtfertigten Platz, wo der Lehrer beabsichtigt, einen von ihm ausgesprochenen Satz von den Kindern bestätigen zu lassen. In diesem Falle wird das von den Kindern gesprochene Ja zu einer Bekräftigungs-Formel, vielleicht sogar zu einem Gelübde, und ihr Nein zu einer Absage. In allen andern Fällen sind Fragen, auf welche die Antwort Ja oder Nein erfolgen muß, deshalb möglichst zu vermeiden, weil jene Antwort leicht nur obenhin und ohne rechtes Besinnen gegeben wird. Tritt aber dennoch der Fall ein, daß der Lehrer eine solche Bestätigungsfrage zu stellen nicht umhin kann, so muß er wenigstens darauf halten, daß dem Ja oder Nein der vollständige Ausdruck des Bejahten oder Verneinten hinzugefügt werde. Hat er z. B. gefragt: Sind denn alle Menschen Sünder? so muß er die Antwort verlangen: Ja, alle Menschen sind Sünder.

6. Die Kinder müssen in ganzen Sätzen antworten. Die Elementarschule kann durchaus nicht von dieser Forderung ablassen. Das gegen dieselbe erhobene Bedenken, die Unterredung werde dadurch schleppend, kann in ihr keine Berücksichtigung finden. Sie hat es nicht mit der Bewältigung großer Stoffmassen, welche eine eilige Bewegung des Unterrichtsganges erfordert, wohl aber hat sie es überall mit sicherer Aneignung und fester Einprägung zu thun. Ueberdies hat sie in allen Unterrichtsgegenständen ihr Augenmerk darauf zu richten, daß die Sprachkraft der Kinder gebildet und geübt, und daß die schlaffe Redeweise derselben mit einem klaren und kräftigen sprachlichen Ausdruck vertauscht werde. Die Elementarschule kann sich daher bei den in ihr erforderten

Antworten nicht mit einem hingeworfenen Wort oder mit einer beiläufigen Ergänzung begnügen, sondern muß auf ein vollständiges, sprachrichtiges, wohlbetontes Aussprechen jedes zur Erscheinung kommenden Gedankens mit Ernst halten. Der hierauf gerichteten Forderung des Lehrers fügen sich die Kinder williger und früher, als man erwarten sollte, und fühlen sich bald wohl in Erfüllung derselben, weil es in ihrer Natur liegt, sich an ihren eigenen Leistungen zu freuen.

7. Jede Frage wird von dem Lehrer an die ganze Klasse, resp. Abtheilung gerichtet. Der Unterricht des Lehrers gehört in der Schule allen Kindern. Bedient sich also der Lehrer beim Unterricht der Frageform, so muß er auch jede Frage allen Kindern vorlegen, gleichwie, wenn er der Erzählform sich bedient, er nicht zweien oder dreien sich erzählend zuwendet, sondern sein Wort an alle richtet.

8. Die Kinder, welche eine Antwort zu geben willens sind, zeigen dies durch Aufheben des Fingers der rechten Hand an. Dies geschieht ohne Hast, ohne Ungestüm, ohne Aufrecken des Armes, ohne Hinzufügung eines Ausrufes, wie etwa: ach ich! ich! ohne Aufstehen vom Platz, ohne Vordrängen. Unarten dieser Art, wenn sie dennoch einmal einzeln vorkommen, werden ohne Wort, lediglich durch einen Wink zurückgewiesen.

9. Aus der größeren oder geringeren Zahl der sich Meldenden erkennt der Lehrer die Theilnahme der Klasse, erkennt er die vorzugsweise Fleißigen, Achtsamen und Befähigten. Viele Hände, viel Aufmerksamkeit! Dessen gewiß zu sein, ist für den Lehrer nicht bloß erfreulich, sondern fördert seine Gedankenbewegung, giebt ihm die Zuversicht erfolgreicher Arbeit und erfüllt ihn dadurch innerhalb derselben mit der Wärme, durch die sein Wort auch zu den Herzen der Kinder einen Weg findet. Daß es durch jene Veranstaltung dem Lehrer möglich wird, in jedem Augenblicke die Fleißigen von den Trägen, die Aufmerksamen von den Zerstreuten, die Begabten von den minder Begabten zu unterscheiden, ist ein sehr hoch anzuschlagender Gewinn. Gerechte Beurtheilung und

Schätzung jedes einzelnen Schülers und spezielles Einwirken auf den Einzelnen je nach Bedürfniß ist dadurch allein möglich.

10. Meldet sich kein Kind zur Antwort, so ist die Aufmerksamkeit entweder erloschen, und es bedarf dann einer neuen Anregung derselben, die am zweckmäßigsten durch einen Wink, am ungeeignetsten durch Erinnerung und Ermahnung erfolgt, oder der Lehrer hat eine zu schwere Frage gestellt, und er muß sie mit einer leichteren vertauschen. Welcher nun von diesen beiden Fällen eben vorliege, das bleibt freilich der durch keine Regel bestimmbaren Wahrnehmung des Lehrers überlassen. Allein es bildet sich dafür mit der Zeit ein kaum je irrendes Gefühl. Junge Lehrer, denen dasselbe noch nicht zu eigen geworden ist, werden wohl thun, den Grund der ausbleibenden Antwort immer zuerst in sich und erst dann in den Kindern zu suchen.

11. Zwischen jeder Frage und der Aufforderung zur Antwort muß den Kindern ein Augenblick des Besinnens gelassen werden. Es ist bei einem entwickelnden, auf Nachdenken angelegten und auf Gedankenerzeugung es absehenden Unterricht geradezu unüberlegt, sofort, nachdem die Frage ausgesprochen ist, die Antwort von dem ersten besten der sich meldenden Schüler zu erfordern, denn es bedarf einer, wenn auch noch so kleinen Zeit, damit alle den von dem Lehrer angeregten Prozeß des Denkens vollziehen, alle für den aufgefundenen Gedanken den geeigneten Ausdruck sich zurechtlegen. Läßt der Lehrer den Kindern diese Zeit zum Besinnen nicht, so kommt er alsbald dahin, daß er nur mit denjenigen sich zu thun macht, die mit ihrer Antwort am schnellsten bei der Hand sind; die übrigen bleiben zurück, werden lässig im Denken, melden sich endlich gar nicht mehr, und die Haltung der Klasse als einer Einheit geht verloren.

12. Heftiges Erfordern der Antwort regt augenblicklich auf, regt aber nicht nachhaltig an. In der Schule, die jahrelang alle Tage ihre Arbeit aufs Neue beginnt, kommt es auf Letzteres, nicht auf das Erstere an. Ueberdies bringt das heftige Wort den Lehrer wie den Schüler aus der beiden für ihre Thätigkeit nothwendigen Sammlung.

In dem aufgeregten Wasser kann sich das Bild der Sonne nicht abspiegeln.

13. Erst die Frage, dann der Name des Antwortenden, nie umgekehrt! Nur so ist zu erreichen, daß stets die ganze Klasse sich für gefragt erachtet. Wird zuerst der Name eines Kindes genannt, und dann die Frage ausgesprochen, so wird ein und das andere Kind sich für nicht betheiligt halten und seine Aufmerksamkeit vielleicht auf Fremdartiges hinrichten; das ist geradehin unmöglich, wenn zuerst die Frage ganz allgemein gerichtet wird, dergestalt, daß noch kein Kind weiß, welches einzelne die Antwort geben soll. Ein Fragen der Kinder der Reihe nach ist nur bei prüfenden Wiederholungen zulässig, in denen es sich nicht um Ermittelung des Fortschritts der ganzen Klasse, sondern der Einzelnen handelt. — Es scheint mir angemessener, die Kinder mit ihrem Taufnamen als mit ihrem Vaternamen anzureden. Mit jenem werden sie auch von Vater und Mutter genannt, in der Schule steht der Lehrer an deren Stelle. Ich muß jedoch zugestehen, daß es in zahlreichen Klassen schwierig, wenn nicht ganz unthunlich ist, dieser Forderung zu entsprechen, da möglicherweise die Zahl der gleichbenannten Kinder sehr groß sein kann, und ihre Unterscheidung dann nur durch zusätzliche Bezeichnungen möglich ist.

14. Wichtige Sätze, deren feste Einprägung nothwendig ist, werden im Chor wiederholt. Schon die Aufforderung zu einem solchen gemeinsamen Aussprechen eines Satzes läßt diesen in einer besonderen Wichtigkeit erscheinen. Erhöht wird dieser Eindruck durch das gemeinsame Aussprechen selbst, in welchem gewissermaßen ein Kind dem andern den einzuprägenden Satz zuruft. Endlich trägt der nachdrucksvollere Ton, mit welchem bei diesem Chorsprechen der Satz auftritt, nicht wenig zu bedeutsamer Hervorhebung desselben und zu seiner Einprägung bei.

15. Wo die Unterredung bis zu einem gewissen Abschnitt gekommen ist, wird ein Haltepunkt gemacht. An diesem Haltepunkte werden die aufgefundenen Hauptsätze wiederholt. Wenn es zu einem wirklich erfolgreichen Unterricht kommen soll, so ist die Erfüllung dieser Forderung schlechthin unerläßlich. Wer einen längeren Weg zurückzulegen hat steht von Zeit zu Zeit still, theils um auf die durchlaufene Strecke noch einmal zurück-

zublicken, theils um für die Fortsetzung des Weges neue Kräfte zu sammeln. Je schwächer die Kinder sind, desto kleiner müssen die Strecken sein, durch die man sie in einem Zuge fortführt, desto häufiger müssen die Haltpunkte eintreten. Sie dienen dazu, die bis dahin gewonnenen Ergebnisse der Unterweisung noch einmal fest zusammen zu fassen. Dadurch prägt sich nicht allein dies Ergebniß ein, sondern es wird auch ein sicherer Ausgangspunkt für weiteres Fortschreiten gewonnen, und die Freudigkeit zum Anheben der neuen Arbeit, durch den Hinblick auf den bereits erlangten Besitz gemehrt.

16. Die ganze Unterredung wird jedesmal mit einer zusammenfassenden Wiederholung geschlossen. Sie ist gleichsam eine Hauptstation, und von ihr gilt daher alles von der Wichtigkeit der Zwischen-Haltpunkte Gesagte in erhöhtem Maaße. Wie sehr an dem dadurch hervorgerufenen Gefühl der Sicherheit des Fortschritts dem Lehrer wie den Schülern die Arbeitslust und Arbeitskraft wächst, ist nicht zu beschreiben, sondern muß erfahren werden.

17. Daß der Lehrer die verlangte Antwort zur Hälfte den Kindern vorsagt, und nur deren Ergänzung fordert, ist unzulässig. Die Kinder verlassen sich dann auf den Lehrer, und anstatt sich zu besinnen und zu denken, rathen sie so gut es eben geht. Dabei kommen die albernsten Dinge zur Erscheinung, und von einer wirklichen Förderung der Kinder ist nicht die Rede. Tritt dann einmal ein Fremder prüfend an sie heran, der jene aus- und einhelfende Weise nicht hat, so wird ihre Unwissenheit offenbar. Viel schlimmer aber ist es, daß den Kindern überhaupt die Kraft, selbst thätig zu sein, nicht zugeführt worden ist.

18. Auch das Vorsagen eines Wortanfanges seitens des Lehrers und das Ergänzen desselben seitens der Kinder ist unzulässig. Was bei dieser leider noch nicht immer ganz ausgerotteten Manier den Kindern zugemuthet wird, ist in der That weniger werth als nichts, denn es veranlaßt sie nur zu einem gedankenlosen Mundaufthun, dem man zu viel Ehre erweist, wenn man es ein Sprechen nennt. Nur gänzlicher Unfähigkeit des Lehrers, die Aufgabe des Unterrichts

überhaupt zu fassen und zu lösen, verdankt dies Verfahren seine Entstehung und sein Fortleben da und dort.

14. Von dem Auswendiglernen.

In den zunächst vorhergehenden Abschnitten ist nachgewiesen, durch welches Verfahren der Unterrichtsstoff zum Verständniß gebracht werden kann. Nun aber ist weiter nachzuweisen, wie er

zum sicheren Besitz gemacht,
Fertigkeit im Gebrauch desselben erzielt
und er in praktische Anwendung genommen werden soll.

Diesem dreifachen Zweck entsprechen drei Thätigkeiten:

das Auswendiglernen,
das Einüben,
das Aufgeben.

Wir haben sie einzeln nach einander näher zu betrachten.

1. Die Thätigkeit des Seelenlebens, mittelst welcher das Auswendiglernen erfolgt, nennt man das Gedächtniß. Es hat mit allen andern Kräften der Seele zunächst dies gemein, daß es nicht Jedem in gleichem Maaße verliehen ist. Manche Kinder lernen überraschend leicht auswendig, andern dagegen wird gedächtnißmäßige Aneignung sehr schwer. Erstere sind nicht immer die besseren, letztere nicht immer die schwächeren Köpfe. Kinder von wenig erregter Phantasie, von ruhiger Gemüthsart, von schüchternem Wesen und schweigsamer Art lernen in der Regel leichter auswendig, als aufgeregte, lebhafte, redselige Kinder. Letztern laufen beim Auswendiglernen ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken überall gleichsam über den Weg, und hindern die feste Einprägung des fremden Gedankens. Diese Behinderungen treten bei weniger erregten Kindern nicht ein, und ihnen wird das Auswendiglernen leichter; aber die Erfahrung lehrt auch, daß das fast mühelos dem Gedächtniß Angeeignete nur selten dauernd haftet, und daß das schwere Gedächtniß in der Regel auch das treuere ist.

Die Thätigkeit der Seele welche wir Gedächtniß nennen, hat ferner mit andern geistigen Kräften auch dies gemein, daß sie durch den Gebrauch erstarkt. Wir brauchen daher kaum an jene geschichtlichen Beweise zu erinnern, die schon aus dem Alterthum her in dieser Beziehung eine gewisse Berühmtheit erlangt haben, wie an den Mithridates, der zweiundzwanzig Sprachen sprechen konnte, oder an den Crassus, der als Statthalter von Asien jedem bei ihm Recht Suchenden in demjenigen griechischen Dialekt antwortete, in dem er die Klage anbrachte, oder an den Cyrus, der die Namen aller seiner Soldaten auswendig gewußt haben soll. Es liegen bis in die neueste Zeit historische Zeugnisse von der außerordentlichen Kraft des Gedächtnisses vor. Immer aber ward sie nur durch Uebung gewonnen.

Wie schätzbar diese Kraft ist, darüber läßt die tägliche Erfahrung keinen Zweifel. Es gehört zu den schmerzlichsten Klagen alter Leute, daß ihnen das Gedächtniß schwindet. Verwechselungen, Mißverständnisse, Unklarheiten, und in Folge dessen Verstimmung sind die Folgen davon. Welch ein Gewicht die Alten auf die Kraft des Gedächtnisses legten, bezeugt der bei ihnen umlaufende Satz: tantum scimus, quantum memoria tenemus d. h. wir wissen nur so viel, als wir mit dem Gedächtnisse festhalten. In den Schulen des Mittelalters legte man, ohne Zweifel im Anschluß an diesen Satz, auf die Aneignung der Unterrichtsstoffe mittelst des Gedächtnisses einen großen Werth, und bis vor wenigen Menschenaltern ging auch in unsern Schulen der größte Theil der Unterrichtsthätigkeit in dieser Uebung auf. J. J. Rousseau trat dieser Einseitigkeit mit besonderem Nachdruck entgegen. Er wies nach, daß ein bloß in der Aneignung von unverstandenen Worten bestehendes Wissen diesen Namen nicht verdiene. Aber im Gegensatz gegen jene frühere Richtung ging er in der Mißachtung des gedächtnißmäßig Angeeigneten zu weit. Er wollte, daß gar nichts auswendig gelernt werde. Seine Verehrer sind lange Zeit diesen Spuren gefolgt; dadurch geschah es, daß die Schule nicht allein die Uebung dieser Kraft hintenan setzte, sondern auch unterließ, für die feste Aneignung der Grundlagen zu weiterer Ausbildung Sorge zu tragen. Es ist ein Vorzug der

neueren Pädagogik, daß sie die hier einander gegenüberstehenden Grundsätze überwunden hat. Sie gesteht zu, daß „Bildung" und „Uebung des Gedächtnisses" keineswegs gleichbedeutend seien; sie erkennt an, daß Sätze, welche nur mit dem Gedächtniß aufgefaßt sind, in dieser Form der Aneignung einen untergeordneten Werth haben. Andrerseits aber legt sie jener bewahrenden Kraft eine hohe Wichtigkeit bei, weil es offenbar ist, daß auf allen Gebieten des menschlichen Wissens demjenigen, der sich in ihnen frei bewegen will, ein gewisses Material zu freier Verfügung stehen muß, welcher Besitz eben nur durch jene Kraft erlangt wird.

2. Die Thätigkeit des Gedächtnisses ist in den ersten Lebensjahren am regsamsten und am willigsten; daher ist sie sofort in Anspruch zu nehmen. Welch eine Stärke ihm gerade in dieser Zeit beiwohnt, ist insonderheit ersichtlich an der Schnelligkeit, mit welcher Kinder die Sprache sich aneignen. Die meisten besitzen schon beim Eintritt in das dritte Lebensjahr das Verständniß ihrer Muttersprache dergestalt, daß sie die auf äußerliche Dinge sich beziehenden Reden der Erwachsenen verstehen, und über ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit genügender Verständlichkeit sich ausdrücken können. Wo diese Fähigkeit für schnelle Sprachaneignung — freilich in einer Weise, die sehr unbedacht genannt werden muß — ausschließlich in Anspruch genommen wird, da gelingt es sogar, Kinder bis zu ihrem sechsten Jahre zwei, vielleicht sogar drei ganz von einander verschiedene Sprachen sprechen zu lehren. Es ist nicht schwer nachzuweisen, woher es kommt, daß gerade in dem ersten Jahrzehend des Lebens das Gedächtniß so vorzugsweise kräftig ist. Es treten innerhalb jenes Zeitraumes andere Thätigkeiten der Seele, namentlich die Reflexion, noch zurück. Die Seele gleicht einer noch unbeschriebenen Tafel, welche jeden auf ihr eingetragenen Zug aufnimmt, und ihn um so klarer erkennen läßt, je weniger andere Züge daneben stehen. Was innerhalb dieses Zeitraums ihr zur Aneignung dargeboten wird, das faßt sie mit großer Begierde auf, um sich mit einem gewissen Inhalte zu erfüllen. — Später tritt an den zur Aneignung dargebotenen fremden Gedanken eigene Betrachtung sinnend, weiter denkend, ja vielleicht bedenklich heran, und da-

mit ist die Unbefangenheit, aber auch die Frische und Schnelligkeit der Aneignung gebrochen.

Für den Lehrer sind diese Wahrnehmungen von Wichtigkeit. Er übt um ihrer willen jene Kraft innerhalb der Lebensjahre, innerhalb deren sie sich am willigsten und kräftigsten erweist. Von dem Tage an, wo das Kind in die Schule tritt, muthet er ihm zu, das Gedächtniß in Gebrauch zu nehmen, theils um dieses selbst dadurch in Uebung zu erhalten, theils um mittelst desselben dem Kinde einen Besitz anzueignen, dessen Verwerthung die Aufgabe seines späteren Lebens ist. Den in diesem Sinne an das Kind gerichteten Zumuthungen des Lehrers entspricht es mit großer oft überraschender Freudigkeit, zu einem Zeugniß, daß in ihnen einem tiefen Bedürfnisse seiner dermaligen Entwickelungsstufe entsprochen wird.

3. Jeder Schultag habe auch für gedächtnißmäßige Aneignung seine Aufgabe. Ist diese auch nur klein, besteht sie anfangs auch nur aus einem einzigen kleinen Satz, so erhält sie doch das Kind in derjenigen fortdauernden Uebung, die für die Stärkung jeder Kraft so überaus wichtig ist. Wird nach Verlauf von sechs Tagen das Angeeignete zusammengefaßt, so ist es schon zu einem Namhaften geworden. Die Wahrnehmung an dem täglichen Wachsen seines Besitzes erfreut das Kind, und macht es zu neuer Arbeit willig. Nothwendig ist dabei nur, daß der Lehrer das zu Erlernende in kleine Ganze zerlege, und daß er von Zeit zu Zeit dem Kinde zur Uebersicht des bereits Erworbenen verhelfe.

4. Nur wahrhaft Behaltenswerthes werde von den Kindern auswendig gelernt. Für sie ist nur das Beste gut genug. Es handelt sich um dauernde Besitzergreifung, um tiefe Einprägung. Es handelt sich um Benutzung der köstlichsten Lebenszeit, um Aussaat auf einen Acker, der mit gleicher Empfänglichkeit später nie wieder fremden Darbietungen sich erschließt. Es handelt sich um Eindrücke, die dann noch Dauer haben sollen, wenn viel Anderes durch die Seele hindurchgegangen ist. Darum besteht der Stoff, der für gedächtnißmäßige Aneignung vorgeschrieben ist, aus den inhaltvollsten Sätzen, die je in menschlicher Sprache einen Ausdruck gefunden haben. Oder was kann

Sätzen wie diese: Ich bin der Herr dein Gott, Du sollst keine andere Götter haben neben mir! Vater unser, der du bist im Himmel, geheiliget werde dein Name u. s. w. an die Seite gesetzt werden, das ihnen an Gewicht gleich käme? Wo daher der Lehrer in der Lage ist, jenem vorgeschriebenen Inhalte, einen selbstgewählten hinzuzufügen, da sehe er sich wohl vor, daß er diesem so viel als möglich ebenbürtig sei. Albernes, das, wenn es auch dem Kinde behagt, in reiferen Jahren abgeschmackt erscheint, darf in dem ersten Unterricht keine Stelle haben. Noch einmal sei es gesagt, weil es noch so oft überhört wird: für die Kinder ist nur das Beste gut genug!

5. Ein volles, ganzes Verständniß dessen, was das Kind erlernen soll, braucht diesem Erlernen nicht nothwendig voran zu gehen. Jeder sich innerlich entwickelnde Mensch wächst in dem Verständniß dessen, was er in der Jugend erlernt hat, fort und fort. Die ersten Worte, welche das Kind sprechen lernt; „Vater" und „Mutter", sind von einem so reichen Inhalt, daß derselbe in dem ganzen späteren Leben kaum erschöpft wird, und dennoch nehmen wir keinen Anstand, sie in den Mund der Kinder zu legen. Ich glaube vielmehr, daß unsere Freude an ihrem Hervorbrechen aus dem Kindesmund auch eben darum so groß ist, weil wir ahnen, welch ein inhaltreicher Besitz, an dem ein ganzes Leben entwickelnd fortarbeiten wird, ihnen damit zu Theil geworden ist. Es liegt nahe, welche Anwendung von dieser einfachen Wahrnehmung auf das zu machen ist, was dem Kinde in der Schule zu gedächtnißmäßiger Aneignung dargeboten wird.

6. Doch darf auch nichts dem Kinde zur Aneignung dargeboten werden, das dem Kinde und dem das Kind innerlich noch ganz fremd ist. Wenn also beispielsweise Kinder lernen und singen sollen: Fahre fort! Zion, fahre fort im Licht u. s. w., so kann das nicht gebilligt werden. Hier liegen Gedanken, Bezeichnungen, Empfindungen vor, an die das Kind noch in keiner Weise herangetreten ist, und die ihm durchaus leere Schälle sind. Mit solchen es speisen heißt: es zur Gedankenlosigkeit erziehen; gleichzeitig heißt es: ein schönes, tiefes Wort mißachten und mißbrauchen.

7. Die ersten gedächtnißmäßigen Aneignungen erfolgen auf dem Wege des Vor- und Nachsprechens. Das ist schon durch die Nothwendigkeit geboten, da es noch keinen andern Weg giebt, auf welchem dem Kinde ein Gedanke zugeführt werden kann. Die Anwendung dieser Unterrichtsform bietet aber auch den Vortheil dar, daß durch dieselbe auf das Einfachste das Verständniß des Vorgesprochenen dem Kinde nach Möglichkeit vermittelt wird, sobald nämlich der Lehrer Fleiß darauf verwendet, mit sinngemäßer Betonung und durchaus lautrichtig vorzusprechen.

8. Selbstständiges Auswendiglernen kann erst dann erfolgen, wenn das Kind bereits lesen kann. Auch dann jedoch muß das, was zur Erlernung aufgegeben wird, vorher gut gelesen werden. Dadurch wird nicht nur das Verständniß vorbereitet, sondern auch die sichere Aneignung erleichtert. Falsch Erlerntes hinterher korrigiren zu wollen, ist ein sehr mißliches Vornehmen, das selten gelingt. Auch hier gilt der von einem erziehenden Lehrer oft in Anwendung zu bringende Grundsatz, daß es leichter ist und daher gerathener, Fehler zu verhüten als zu verbessern.

9. Der Lehrer gebe den Schülern eine Anleitung zum Auswendiglernen. Häufiger, als man glauben sollte, kommt es vor, daß Lehrer die zum Auswendiglernen bestimmte Aufgabe bezeichnen und die Schüler ohne Weiteres mit der Forderung entlassen: Nun lernt das auswendig! Sie bedenken dabei nicht, daß jedes Können seine Kunst hat. Die Schüler kommen dann mit ihrer Aufgabe nach Hause, werden Vater und Muter lästig mit der Frage, wie sie lernen sollen, und empfangen in den meisten Fällen keine, oder doch keine genügende Anweisung. Aus dieser Vergegenwärtigung ergiebt sich für den Lehrer die Verpflichtung, da, wo er zum ersten Mal den Schülern eine Aufgabe für selbstständiges Auswendiglernen stellt, eine Anweisung zu geben, wie diese Aufgabe am besten gelöst wird, auch bei den Kindern, denen es damit nicht in erwünschter Weise gelingen will, später wieder nachzufragen, ob sie auch die gegebene Anweisung verstanden haben und befolgen. Vor allem ist den Schülern zu rathen, für das Auswendiglernen die geeignete Zeit zu wählen.

Morgen und Abend eignen sich am besten dazu, der Morgen, weil er unzerstreute Sinne findet, der Abend, weil ihm die Nacht folgt, in deren Stille eine unbewußte Vertiefung der letzten Eindrücke des Tages, wenn sie gewollt wird, sich fast wunderbar vollzieht. Der Lehrer rathe ferner dem Schüler, sich für das Auswendiglernen einen geeigneten Ort zu wählen, ein stilles Plätzchen, wie es ja wohl überall zu finden ist, an welchem er in seiner Thätigkeit nicht durch äußere Störungen unterbrochen wird. Er rathe ihm ferner, das, was er auswendig lernen will, sich vorher abzuschreiben. Das Auge und die ganze Thätigkeit des Schreibens kommt der gedächtnißmäßigen Aneignung ungemein zu Hülfe. Er rathe endlich durch fleißiges Selbstüberhören das Erlernte zu befestigen, und für die Vollziehung dieser Thätigkeit selbst noch den Schulweg zu benutzen.

10. Das außer der Schule Auswendiggelernte muß in der Schule wirklich aufgesagt werden. Nur dadurch, daß der Lehrer den Schüler zu dieser Thätigkeit auffordert, kann er ihm thatsächlich zu erkennen geben, welch einen Werth er auf die sorgfältige Lösung der ihm gestellten Aufgabe legt. Gute Schüler fühlen sich auch dadurch zu einem fleißigen Lernen getrieben, daß sie hoffen, dem Lehrer damit eine Freude zu machen. Der Lehrer versagt ihnen diesen Genuß, wenn er ihnen nicht Gelegenheit giebt, mit der gelösten Aufgabe vor ihn zu treten. Er sehe sich wohl vor, daß er dadurch nicht eine zum Fleiß treibende edle Kraft schwäche. Ueberdies ist das Aufsagen des Erlernten auch deshalb erforderlich, damit der Lehrer selbst die Ueberzeugung von dem Fleiß und dem Gehorsam seiner Schüler gewinne, so wie nicht minder deshalb, damit es ihm möglich werde, da oder dort etwa falsch Erlerntes zu verbessern. Aus allen diesen Gesichtspunkten erscheint die für das Auffagen erforderte Zeit als eine zweckmäßig verwendete.

11. Das Auffagen muß mit dem Tone erfolgen, der dem Inhalte des Aufgesagten entspricht. Das ist freilich nur möglich, wenn in dem Augenblicke des Auffagens bei dem Schüler eine volle innere Vergegenwärtigung des Inhaltes eintritt. Aber eben um diese handelt es sich auch; denn damit wird nicht nur eine heilsame Wiederholung früher

angeregter Gedanken, sondern unter Umständen auch eine Erneuerung früher bereits erweckter Empfindungen herbeigeführt.*) Die gute Betonung macht dann jene innere Wiedervergegenwärtigung nur äußerlich erkennbar. Uebrigens kann dieses Aufsagen sowohl von Einzelnen als im Chor erfolgen, die hier gestellte Anforderung gilt selbstverständlich in jenem wie in diesem Fall.

12. Häufige Wiederholung befestige das Erlernte, und mache es zu sicherem Besitz. Auf diesen kommt es hier allermeist an. Herbeigeführt wird jene Wiederholung theils absichtlich in eigends dafür bestimmten Stunden, theils gelegentlich durch Hereinziehung des Erlernten in den Unterricht an geeigneter Stelle. Nur dadurch gelangt das Kind zu jener Sicherheit des Wissens und Könnens, welche diesem erst seinen Werth für das praktische Leben verleiht.

15. Von dem Einüben.

1. Die Schule hat diejenigen Fertigkeiten einzuüben, von denen der Schüler unmittelbar im praktischen Leben Gebrauch machen soll, also das Lesen, das Schreiben, das Rechnen, das Singen u. dgl. Dies Einüben erfolgt auf dem Wege wiederholter, in den meisten Fällen jahrelang fortzusetzender Uebung. Dadurch wird eine Geläufigkeit in den betreffenden Geschicklichkeiten erzielt, daß diese selbst ohne langes Besinnen und ohne fühlbare Anstrengung vollzogen werden. In solcher Weise verknüpft der, welcher geläufig liest, die vor sein Auge tretenden Buchstabenformen mit den ihnen entsprechenden Lauten, und wer geläufig schreiben kann, überträgt ebenso das gehörte Wort in sichtbare Schriftzüge. Dem fertigen Rechner stehen die in dem Einmaleins vorkommenden Zahlen augenblicklich zu Gebot, und wer eine Gesangweise gut inne hat, knüpft an den Anfang die ganze folgende Tonreihe. Ein solches Können, das mit höchster Leichtigkeit und Freiheit vollzogen wird,

*) Vergl. Zweiundzwanzigstes Sendschreiben rc. im Schulb. 1856. S. 436. ff.

hat die Volksschule innerhalb der ihr zugewiesenen Gebiete zu erstreben. Sie darf nicht erwarten, daß das, was sie in dieser Beziehung nicht leistet, von anderweitigen Bildungsanlässen und Bildungsgelegenheiten werde ergänzt werden; vielmehr hat sie sich stets gegenwärtig zu halten, daß an die, welche sie entläßt, das Leben mit seinen Forderungen unmittelbar herantritt, und Fertiges fordert.

2. In der Volksschule kann diese Einübung nicht der häuslichen Thätigkeit der Kinder allein überlassen oder zugemuthet werden, sondern die Volksschule muß diese Einübung großentheils in den Kreis ihrer eigenen Thätigkeit hineinziehen. Die höhere Schule befindet sich in einer anderen Lage; sie muß ein bedeutendes Stück der Einübung dem häuslichen Fleiße zuweisen, weil sie sonst den ihr zugehörenden umfangreicheren Unterrichtsstoff nicht zu bewältigen vermag; sie kann es auch, weil ihre Schüler über ihre ganze schulfreie Zeit zu ihren eigenen Gunsten verfügen. Anders bei den Schülern der Volksschule. Ihre häuslichen Verhältnisse erfordern ihre Kraft auch im Dienste des Hauses und der Familie, und wenn dies auch nicht jede Möglichkeit der Verwendung einiger schulfreien Zeit für Schulzwecke ausschließt, so muß doch die Schule selbst die Hauptarbeit des Einübens übernehmen. Die Volksschule ist wesentlich Uebungsschule.

3. Die stillen Aufgaben, welche der Volksschullehrer den nicht unmittelbar von ihm zu unterrichtenden Kindern stellt, sind der Einübung gewidmet. Dadurch wird die Kraft des Lehrers für den unmittelbaren Unterricht der nicht übenden Abtheilungen frei. Zugleich wird der wichtige Vortheil gewonnen, daß sich die Schule den Schülern als eine Arbeitsstätte darstellt, und ihnen Gelegenheit giebt, allen Segen, der sich an das Arbeiten knüpft, frühe schon selbst zu erfahren. Dem Lehrer aber bietet sich Gelegenheit und Aufforderung dar, die von ihm für die Uebung gestellten Aufgaben als Mittel für die Erziehung zur Arbeit zu benutzen. Der Zusammenhang, in welchen dadurch die Schule mit dem Leben tritt, ist von nicht zu übersehender Bedeutung.

4. Die stillen Aufgaben müssen sich genau dem unmittelbaren Unterricht anschließen, und stets mit demselben

gleichlaufen. Dieser bereitet jene vor und jene ergänzen diesen. Von der Betrachtung geht der Unterricht zu praktischer Thätigkeit fort; die geistige Arbeit wechselt mit der Handarbeit, der von dem Lehrer geleitete Fortschritt mit dem, der sich aus dem selbstständigen Gebrauch der Kraft ergiebt; dem Massenunterricht, wie der Lehrer ihn vollzieht, folgt die Einzelbeschäftigung, und der lebendigen, laut werdenden Betheiligung die stille, nur auf das eigene Thun gerichtete Sammlung. Alle diese Gegensätze aber, welche wohlthuend auf den Schüler wirken, indem sie Ermüdung verhüten, stehen in innigem Zusammenhange, und reichen einander förderlich die Hand.

5. Die Aufgaben müssen sorgfältig abgestuft sein, und vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten. Diese Forderung ist schon oben als eine solche erkannt worden, die bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes sorgfältig beachtet werden muß. Ganz unabweisbar erscheint sie hier, wo von der Anordnung des Unterrichtsstoffes, insofern er zu gleicher Zeit Uebungsstoff ist, geredet wird. Wo es sich um eine Leistung durch die That handelt, da muß jede neue Stufe in der vorhergehenden ihre genügende Vorbereitung gefunden haben. Ist dies nicht geschehen, so wird sich die Unterlassung in der ungenügenden Leistung zu erkennen geben, und die Ausfüllung der Lücke von selbst fordern. Es giebt daher für den Lehrer kein besseres Kennzeichen dafür, daß er den Unterrichtsstoff zweckmäßig angeordnet hat, als wenn die an denselben sich anschließenden Uebungen stets ohne in ihnen selbst liegende Behinderung von den Kindern vollzogen werden. Dadurch werden letztere dem aufmerksamen Lehrer zu einem Correctiv für seine eigene Thätigkeit.

6. Die Aufgaben müssen in einem Maaße gestellt sein, das den Schülern Raum zu sorgfältiger Anfertigung frei läßt. Eine flüchtige, unsaubre, falsche Arbeit, schadet mehr, als sie fördert. Der Schüler, der durch den großen Umfang der ihm gestellten Aufgabe gedrängt wird, sie flüchtig anzufertigen, nimmt dabei seine Kraft nicht zusammen, und ihm entgeht daher die Uebung, die doch bei der Aufgabe angestrebt

wird. Ueberdies vergeht ihm bei dem Anblick der eigenen mangelhaften Leistung die Lust zur Arbeit, und wenn dann noch das tadelnde Wort des Lehrers ihn trifft, so liegt auch darin nur unter den günstigsten Umständen ein Anreiz zu vermehrter Kraftanstrengung. Ganz anders sind die Erfolge da, wo die Aufgabe in einem Maaße gestellt wird, welches die Anfertigung einer unbedingt guten Arbeit gestattet. Mit der erwünschten Leistung entsteht die Lust zu weiterer Arbeit; der Muth für neue Aufgaben wächst, und das anerkennende Wort des Lehrers befeuert. Es ist durchaus nicht ein großer Umfang oder eine große Zahl von Leistungen in der Volksschule zu erfordern; aber was erfordert und geleistet wird, muß gut geleistet werden.

7. Die von dem Schüler dergestalt gefertigten Arbeiten muß der Lehrer anzusehen und zu würdigen sich die Zeit nehmen. Verläßliche Helfer können ihm dabei zur Hand gehen. Das Kind hat ein Recht daran, seine Arbeit von dem Lehrer beurtheilt zu sehen. Des Lehrers Pflicht aber ist es, von dem was die Kinder bei der Einübung geleistet haben, Kenntniß zu nehmen, damit er danach bemessen kann, ob er sie weiter führen darf oder nicht. Sicherheit des Fortschritts und gleichmäßige Förderung im Wissen und Können ist allein möglich, wenn der Lehrer mit klarem Blick den jedesmaligen Stand der Klasse resp. Abtheilung übersieht.

8. Bei der Einübung, welche seitens der Schüler nur unter unmittelbarer Mithülfe des Lehrers erfolgen kann, bedarf der Lehrer vor allem der Geduld. Eine solche unmittelbare Mithülfe seitens des Lehrers ist z. B. vielfach beim Lesen, überall beim Einüben der Gesänge, nicht selten beim Rechnen und beim Schreiben erforderlich. Wenn in diesen Fällen das ungeübte Ohr des Kindes nicht sofort den richtig vorgesprochenen Laut aufnimmt, wenn die ungefügigen Sprachwerkzeuge nur mit Anstrengung und anfangs unvollkommen das Wort des Lehrers nachbilden, wenn die ungeschickte Hand sich schwerfällig zeigt, um den feinen Griffel zu führen, und den vorgeschriebenen Schriftzug nur mangelhaft nachmalt, wenn einmal gerügte Fehler wiederkehren und es manchmal den Anschein gewinnt, als ob es den Kindern an dem Verständniß menschlicher Rede fehle, dann reißt dem Lehrer

die Geduld, und er fährt mit unwirschen Worten über die Schüler her. Unzweifelhaft ist, daß er damit sich und den Kindern die Freudigkeit der Arbeit nimmt; was er damit aber zu Stande bringt, das weiß ich nicht; ich habe bis jetzt noch keine Unterrichtserfolge der Ungeduld gesehen. Sollte es denn wirklich so schwer sein, sie zu überwinden? Hast Du, lieber Lehrer, seiner Zeit nicht auch die Geduld deines Lehrers beansprucht, und willst Du nicht wiedergeben, was Du empfangen hast? Erinnerst Du Dich nicht, wie viel Geduld noch heut Gott mit Dir haben muß? Willst Du nicht die Macht der Liebe erproben, von der der Apostel rühmt, daß sie sich nicht erbittern lasse, der Apostel, der von seinen Schülern sogar geschmäht, gesteinigt, und von einem Ort in den andern getrieben ward? Ein Lehrer ohne Geduld ist ein geplagter Mann sein Lebelang; aber er ist es nur, weil ihm eine Kraft fehlt, die zum Schulehalten ihm eben so nothwendig ist, wie einem Maler zum Malen das Auge. Also: Erbitte Dir Geduld!

9. Die Einübung ist erst dann am Ziel, wenn durch sie eine möglichst schöne Leistung hergestellt ist; an einer solchen haben Lehrer und Schüler ihre Freude, und mehrt sich jenem wie diesen die Lust zum Angreifen des Neuen. Vergleichungsweise giebt es sehr wenige Lehrer, welche die Einübung in allen Gegenständen bis zur Herstellung einer schönen Leistung fortsetzen. Am häufigsten wird dieser Forderung beim Schreiben genügt; aber daß man es auch mit den Anfängern zu einem schönen Sprechen, zu einem schönen Lesen, ja sogar zu einem schönen Rechnen und schönen Singen bringen könne, scheint manchem Volksschullehrer kaum in die Gedanken, geschweige denn in die eigene Anschauung getreten zu sein. Und doch ist es möglich, daß die Einübung sich bis zur Herstellung einer schönen Leistung selbst unter den in der einfachsten Volksschule gegebenen Umständen vollende. Der Lehrer muß nur eine solche Leistung sich zu seinem Ziele setzen, und sich die Zeit und Mühe nicht reuen lassen, die es kostet, dasselbe zum ersten Mal zu erreichen. Ist es nur erst einmal erreicht, haben die Schüler nur erst einmal eine Anschauung davon gewonnen, wie Schönes sie bei

williger und wohlgeleiteter Arbeit zu leisten vermögen, dann wird ihnen bei jedem folgenden Male die Erreichung jenes Zieles leichter, und der Weg dahin kürzt sich mit jedem Tage. Es ist nicht auszusagen, welch eine Freude der Lehrer durch Herstellung schöner Leistungen sich selbst und seinen Schülern bereitet, welche Sauberkeit dadurch das ganze Lernen gewinnt, wie die Schularbeit dadurch aus der Rohheit des handwerksmäßigen zu dem Adel eines künstlerischen Schaffens sich erhebt, und wie weit hinein der Segen einer so gestalteten Schulthätigkeit in das Leben sich erstreckt. Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was sie unter Leitung des Lehrers zu leisten vermögen, werden wahrlich willig sein, auch anderweitig seinem Winke zu folgen.

10. Ist die Einübung bis dahin vollendet, so ist es angemessen, die Kleinen zum Mitgenuß und zur Mitfreude an dem, was die Größeren geleistet haben, und ein andermal die Größeren zum Mitgenuß an den Leistungen der Kleineren einzuladen. Die Eingeladenen lassen dann auf einige Minuten die gewöhnliche Arbeit ruhen, um das Ergebniß längerer Arbeit der Mitschüler theilnehmend zu betrachten. Diejenigen, welche dann Gelegenheit haben, durch ihre Leistung ihren Mitschülern eine Freude zu machen, werden sich dadurch nicht nur innerlich gekräftigt fühlen, sondern, was nicht minder hoch anzuschlagen ist, sie werden daran auch ahnen lernen, welch ein Genuß es ist, Andern durch eigene Arbeit eine Freude zu bereiten. Und wenn die Größeren aufgefordert werden, an den Leistungen der Kleineren sich zu freuen, sollte sie das nicht begierig machen, ihnen daheim oder in der Schule weiter zu helfen? Sollte das nicht der Rohheit wehren, mit der ältere Schüler die jüngeren gelegentlich zu behandeln nicht ungeneigt sind? Die sittlichen Einwirkungen, deren Möglichkeit hier aufgeschlossen liegt, könnten, dächt' ich, die Lehrer willig machen, in der hier angegebenen Weise zu verfahren. Ueber sie selbst würde dadurch der Segen kommen, daß sich ihnen die Schule zu einer Stätte des Friedens und des Genusses gestaltete.

16. Von dem Aufgeben.

1. Aufgeben heißt, den Schüler zur Anfertigung einer häuslichen Arbeit veranlassen. Mit dieser Thätigkeit greift also die Schule über ihre nächsten Grenzen hinaus, und in das Gebiet hinein, dem die Kinder zunächst angehören. Sie nimmt damit einen Theil der Zeit in Anspruch, während der das Kind in die elterliche Obhut zurücktritt. Zugleich aber genügt sie damit in der Regel einem von den Eltern selbst gefühlten Bedürfniß. Diese wünschen von der Thätigkeit des Kindes und von seinen Fortschritten in der Schule eine eigene Anschauung zu gewinnen; sie wünschen, wo sie nicht selbst dem Kinde Gelegenheit zu häuslicher Beschäftigung darbieten, es von Zeit zu Zeit seinen Spielen entzogen, und zu ernster Thätigkeit angeleitet zu sehen. Sie gestatten also nicht nur, sondern sie begehren in den meisten Fällen ein solches Hinübergreifen der Schule in das häusliche Leben des Kindes. Soll aber den Eltern diese Willigkeit bleiben, so hat der Volksschullehrer bei den für die häusliche Bearbeitung gestellten Aufgaben die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler zu berücksichtigen. Nicht immer ist daheim dem Schüler ein ruhiger, sauberer Platz, das zureichende Licht, das beste Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt; es können Tage eintreten, an denen ihm nicht einmal die erforderliche Zeit für die Anfertigung seiner Aufgaben gegönnt wird. Diese Verhältnisse muß der Lehrer kennen und auf sie beim Aufgeben Rücksicht nehmen. Es steht ihm, dem Gehülfen der Familie, nicht zu, diese zu maaßregeln, und wenn er es versuchen sollte, so würde er es bald zu seinem eigenen Schaden erfahren, daß er sich in einen Kampf mit einem Uebermächtigen eingelassen habe.

2. Darum darf das Maaß des Geforderten in der Regel nur ein geringes sein. Aber auch das Geringe ist werthvoll, wenn es seiner Natur nach ein den Fortschritt Förderndes ist. Aus vielen kleinen Körnern, wenn sie zusammenkommen, entsteht ein großer Haufen, den man nach Metzen und nach Scheffeln mißt, und indem wir einen Fuß vor den andern setzen, legen wir mit der Zeit meilenlange Strecken

zurück. Das Mißachten des Geringen steht Niemandem weniger zu und ist Niemandem verderblicher, als dem Volksschullehrer, und die Beschränkung, welche die häuslichen Verhältnisse des Kindes dem Lehrer beim Aufgeben auferlegen, dürfen ihn nie zu der Rede veranlassen: wenn ich nur so wenig fordern darf, dann will ich lieber gar nichts fordern.

3. Die tägliche Benutzung eines Theils der schulfreien Zeit für Schulzwecke ist ein Hauptmittel zur Erreichung der letzteren. Die hier geforderte Aufwendung von Zeit seitens des Hauses wird wesentlich erleichtert dadurch, daß sie eine täglich wiederkehrende und nicht eine von Zeit zu Zeit eintretende ist. So seltsam dies klingt, so richtig ist es doch und so natürlich. Auf das stets Wiederkehrende ist man gefaßt und richtet sich danach ein; das unerwartet und nur von Zeit zu Zeit Eintretende befrembet uns, und stört die gewohnte Ordnung der Dinge. Es giebt daher kein einfacheres Mittel, um Kinder und Eltern für häusliche Schularbeiten willig zu machen, als daß der Lehrer dergleichen in unverbrüchlicher Ordnung täglich erfordert. Wenn wir diese Arbeiten ein Hauptmittel zur Erreichung der Schulzwecke nennen, so denken wir allerdings auch mit an die Förderung, welche durch sie dem Kinde in Aneignung und Einübung des Lehrstoffes zu Theil wird. Wichtiger jedoch sind sie darum, weil durch sie die Theilnahme des Hauses an der Thätigkeit der Schule vermittelt wird. Vater und Mutter, deren Kind zu Haus seine Schularbeiten anfertigt, werden dadurch zehnmal veranlaßt, nach dem, was in der Schule getrieben wird, zu fragen, während sie ohne diesen äußeren Anlaß vielleicht nicht ein einziges Mal danach sich erkundigen würden. Lediglich in dieser Theilnahme liegt etwas Werthvolles, etwas Erziehendes für das Kind, und das Mittel, wodurch sie hervorgerufen wird, muß um so entschiedener in Gebrauch genommen werden, als es sich durch seine Einfachheit wie von selbst ergiebt.

4. Auch hier ist eine gute Arbeit mehr werth als zehn schlechte. Schon oben, wo von der Einübung die Rede war,

ist dieser Satz begründet worden; hier soll nur noch einmal an ihn erinnert werden.

5. Dem Kinde darf nur Solches für die häusliche Beschäftigung aufgegeben werden, was es ganz ohne fremde Hülfe herzustellen vermag. Geschieht dies nicht, und ist das Kind genöthigt, behufs der Anfertigung seiner häuslichen Arbeiten bei Vater, Mutter oder Geschwistern Hülfe zu suchen, so wird dadurch sicherlich der Unwille dieser gegen die Schule erregt, und der macht sich auch wohl in allerlei wider den Lehrer gerichteten Scheltworten Raum. Das kann diesem weder angenehm, noch seiner Stellung zu dem Schüler förderlich sein, und er muß also darauf Bedacht nehmen, derartige gegen ihn gerichtete Vorwürfe unmöglich zu machen. Setzt sich dagegen das Kind, wenn es aus der Schule kommt, unaufgefordert an seine Arbeit, und fertigt es dieselbe still und ganz allein an, so legt es damit zugleich, ohne zu wissen, ein Zeugniß für den Fleiß ab, den der Lehrer auf seine Unterweisung gewendet hat, und das wird von allen Hausgenossen, wenn auch nicht klar verstanden, doch deutlich genug empfunden.

6. Daher darf die häusliche Aufgabe nicht das höchste Maaß der Leistungsfähigkeit des Kindes beanspruchen. Der Besonnene stachelt bis dahin keine Kraft auf, von der ein dauernder Gebrauch gemacht werden soll; kein Reiter treibt sein Pferd täglich bis zur äußersten Kraftanstrengung an; kein Führer einer Dampfmaschine spannt die in ihr treibende Kraft bis an die äußerste Grenze. Das darf also auch der Lehrer mit der in dem Kinde vorhandenen Kraft nicht thun. Kraftübung ist nur da, wo die Kraftäußerung mit innerem Behagen erfolgt; dann wirken alle Kräfte der Seele helfend der Kraft, deren Thätigkeit vorzugsweise in Anspruch genommen wird und aus diesem Sich-Ergänzen ergiebt sich Wachsthum und Gedeihen des gesammten Seelenlebens.

7. Es müssen ferner die Aufgaben zu häuslichen Beschäftigungen in genauem Zusammenhange mit dem in der Schule Erlernten stehen. Doch ist es nicht erforderlich, daß sie sich so genau wie die Aufgaben, welche unmittelbar der Einübung dienen, dem in der Schule soeben Behandelten

anschließen. Sie dürfen auf früher behandelte Stoffe zurückgreifen, sie können zur Wiederholung benutzt werden, sie lassen sich gelegentlich auch dazu verwenden, um einmal die Fähigkeit des Schülers in einer freieren, in der Schule nicht direkt vorbereiteten Leistung zu erproben. Wo jedoch die in der Schule selbst vorzunehmende Einübung entweder bei einzelnen Schülern oder bei ganzen Abtheilungen nicht zu ihrem vollen Ziele gelangt ist, und die zu erlangende Fertigkeit und Sicherheit herbeigeführt hat, da müssen die häuslichen Aufgaben zur Fortführung jener Einübung benutzt werden, und dann gilt von ihnen alles, was in dem vorigen Abschnitt unter 4. gesagt worden ist.

8. Stoff und Inhalt alles Lernens in der Volksschule, folglich auch der häuslichen Aufgaben muß ein solcher sein, der dem Hause nicht fern liegt, für den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben. Nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, daß das, was das Kind daheim lernt und übt, eine antheilsvolle Beachtung bei den Seinigen findet, und daß diese selbst unter Umständen von dem lernenden und übenden Kinde einen Segen empfangen. Es ist dann denkbar und geschieht gewiß nicht selten, daß das Kind zu Haus den Eltern seine Aufgaben aus der Bibel, aus dem Gesangbuch, aus dem Lesebuch vorliest, und daß dadurch die Schule einen Einfluß auf das Haus gewinnt, der ihre eigene Werthschätzung an dieser Stelle nur erhöhen kann.

9. Der sorgfältige Lehrer wird an geeigneter Stelle dem Schüler Anweisung geben, wie die von ihm geforderte Arbeit am besten anzufertigen sei. Ohne Weiteres darf davon nur eine geringe Einsicht bei dem Kinde vorausgesetzt werden, und auf die Mithülfe der Hausgenossen soll, wie schon oben ausgeführt ist, der Lehrer nicht rechnen. Er kann es daher nicht für zu gering achten, seine Weisung auch hier, wie bei den zum Auswendiglernen gestellten Aufgaben, über die Schule hinaus den Kindern mitzugeben. Manche Kinder wissen nicht, wie sie es anzufangen haben, um mit dem Kantel oder dem Lineal eine saubere gerade Linie zu ziehen; manche verstehen es nicht, ihre Griffel zu spitzen; manche heben ihre Dinte an einem Orte auf, an dem sie für den Gebrauch ungeeignet wird.

Das sind Kleinigkeiten; aber an ihnen hängt nicht selten Verdruß, Verstimmung, ungerechtfertigter Tadel. Ein aufmerksames Lehrerauge spürt diesen Dingen nach und gewährt an geeigneter Stelle freundliche Abhülfe.

10. Der Lehrer muß die Arbeit des Schülers seiner Beurtheilung würdigen, und es ist wohlgethan, diese Beurtheilung in einer auch den Eltern, den Zeugen der Arbeit, erkennbaren Weise zu vollziehen. Es geschieht wohl, daß Lehrer in ihrem Unmuth eine schlechte Arbeit durchstreichen, vielleicht sogar zerreißen. Ein so gewaltsames, rohes Verfahren kann bei den Eltern nur Erbitterung, bei den Schülern nur Entmuthigung hervorrufen. Die schlechte Arbeit werde „schlecht" genannt, aber sie zu vernichten hat der Lehrer kein Recht. Dagegen hat er die Pflicht, die in Folge seiner Forderung ihm gelieferte häusliche Arbeit mit einem Urtheil zu versehen, das auch den Eltern erkennbar und verständlich ist. Bedient er sich dafür z. B. der Zahlzeichen, so muß er am Anfange des Arbeitsheftes vermerken oder von dem Kinde vermerken lassen, was jede Zahl zu bedeuten habe. Flüchtige, unsaubre Handschriften, die der Lehrer den häuslichen Arbeiten hinzufügt, sind schlechte Zeugnisse, die er über sich selbst ausstellt. Es ist der Mühe werth, sich davor zu hüten.

17. Von der durch Verständniß und Uebung des Unterrichtsstoffes vermittelten Erziehung.

Die Frage, ob die Schule berufen und geschickt sei, eine erziehende Kraft an den Kindern zu üben, gehört zu den seltsamsten, die je aufgeworfen sind, weil man glauben sollte, daß sie sich selbst bejaht. Sie konnte nur aufgeworfen werden in einer Zeit, in der die Schule von dem Leben nach Möglichkeit sich gelöst hatte, und ihre Aufgabe lediglich darin suchte, die Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten. Die Art und Weise, wie in dem Vorstehenden das Unterrichtsgebiet der Volksschule abgegrenzt ist und die in derselben zu vollziehenden Thätigkeiten beschrieben sind, wird hoffentlich den Eindruck nicht schuldig bleiben, daß

die Schule nicht nur eine erziehende Aufgabe habe, sondern daß sie auch Mittel und Wege in reicher Fülle besitze, dieselbe im Anschluß an das Haus und in dem Maaße zu lösen, in welchem sie diesen Anschluß wirklich festhält. Es scheint jedoch angemessen, hier noch einmal im Zusammenhange übersichtlich zu machen, wie durch Verständniß und Uebung des Unterrichtsstoffes Erziehung vermittelt wird.

1. Erziehende Schuleinrichtungen. Schon die Einrichtungen, welche getroffen werden müssen, um überhaupt das Schulgeschäft in Betrieb zu setzen, und denen das Kind von dem ersten Tage seines Eintritts in die Schule an sich fügen soll, sind von erziehender Kraft und Wirkung. Es wird gefordert, daß das Kind täglich pünktlich in der Schule erscheint. Dadurch wird die Dauer seines Schlafs, sein Aufstehen aus dem Bett, sein Ankleiden, sein Frühstücken, sein erster Ausgang aus dem Hause, seine Bewegung auf dem Schulwege in Zucht genommen und geregelt. Es wird von dem Lehrer darauf gehalten, daß es gewaschen, gekämmt, und reinlich gekleidet in der Schule erscheint; dadurch wird die Achtsamkeit auf die nothwendige Pflege seines Körpers geschärft. Es wird einer bestimmten Schülerabtheilung zugewiesen, mit der es von nun an gemeinsam arbeitet, und die zu den übrigen Schulabtheilungen in einem bestimmten auch ihm erkennbaren Verhältnisse steht; dadurch empfängt es die erste Anschauung von einem gegliederten Ganzen, von der in einem solchen herrschenden Ueberordnung oder Unterordnung, von einer Thätigkeit, die in der Gemeinsamkeit sich vollzieht, und durch sie gefördert wird, eine Anschauung von Beistand, Hülfe und gegenseitiger Ergänzung, wie sie ihm bisher anderweitig noch nicht geboten ward. Alle diese thatsächlichen Wahrnehmungen bereiten es für das Leben vor, in welchem ähnliche Verhältnisse nur in anderen Formen und unter anderem Maaßstabe wiederkehren.

2. Erziehende Persönlichkeit des Lehrers. Von einer anderen Seite wird der erziehende Einfluß der Schule erkennbar, wenn wir an die Persönlichkeit des Lehrers denken, der in ihr dem Kinde entgegentritt. Ist sie so geartet und so gerichtet, wie sie sein soll, so gewinnt damit das Kind die Anschauung von einem Manne, dessen Wort und Wandel

durchdrungen und geheiligt ist von dem Geiste Christi, der in diesem Geiste sein Tagewerk mit dem Kinde beginnt, vor ihm es treibt und mit ihm es beschließt, von einem Manne, in dem die Kraft, mit welcher er ein Ganzes beherrscht, sich verbindet mit der Liebe, die auch das Schwache trägt, von einem Manne, der Freude hat an seinem Werk, und dem für das, was er thut, dankbare Herzen entgegenschlagen. In dieser Anschauung eines edlen, hingebenden Wesens und Wirkens, liegt eine erziehende Kraft von unberechenbarer Wirkung, und die Jugendgeschichte fast aller großen Männer weist die hier angedeuteten Einflüsse in ihrer Nachhaltigkeit auf.

3. Erziehende Schuldisciplin. Weitere erziehliche Kräfte, welche die Schule darbietet, werden in dem erkennbar, was sie von den Schülern fordert. Zunächst jene körperliche Zusammengenommenheit, in der das Kind während des Unterrichts verharren muß. Die Ungebundenheit und Beliebigkeit, mit der es bisher von seinen Gliedern Gebrauch machte, wird ihm gewehrt, und es ist genöthigt, Kopf und Augen, Hand und Fuß von innen heraus nach gegebener Vorschrift zu beherrschen. Daß damit allein schon, die Schule ein Namhaftes leistet, was in vielen Fällen selbst im Hause nicht gelingt, ist schon an dem Wort erkennbar, mit welchem nicht selten Eltern ihr Kind der Schule zuführen, indem sie sagen: es soll stillsitzen lernen. Weiter wird von dem Kinde gefordert, daß es seine geistige Thätigkeit auf Einen Punkt hinrichte. Das hat es bisher nicht gethan. Unstät durfte es seine Gedanken umherschweifen lassen. Jetzt muß es lernen, gewisse von außen oder innen kommende Anregungen bei Seite zu schieben und mit seinem Besinnen und Aufmerken sich dahin zu richten, wohin die Kraft einer andern Persönlichkeit es lenkt. Das ist nicht so leicht, als es scheint. Es giebt wenige Kinder, die, ehe sie die Zucht der Schule an sich erfahren haben, geneigt sind, das zu sprechen oder das zu wiederholen, was man von ihnen begehrt; ja es sind in der Regel die begabtesten Kinder, welche diesem Begehren Widerstand entgegen setzen. — Ferner wird in der Schule von dem Kinde verlangt, daß es auf Wort und Wink des Lehrers achte. Das schärft ihm die Sinne und übt seinen Gehorsam in einer bisher ihm frem-

den Richtung. Wenn es Vater und Mutter gehorcht, so folgt es damit einem Naturtriebe, der durch tägliche Uebung gekräftigt und durch das täglich erneuerte Gefühl der Abhängigkeit von ihnen unterstützt wird. In der Schule dagegen fordert diesen Gehorsam ein ihm bisher ganz fremder Mensch in Kraft eines ihm übertragenen Ansehens und gestützt auf das Gefühl von der Heiligkeit seines Amtes. Dies Verhältniß hat so viel Abweichendes von der Stellung, in die das Kind hineingeboren ist, und so viel Vorbereitendes für die Beziehungen des Lebens, denen es entgegen wächst, daß die erziehende Kraft desselben unmöglich verkannt oder zu hoch angeschlagen werden kann. Auch das darf nicht übersehen werden, daß das Kind in dem Zusammenleben mit andern Kindern seines Alters in der Schule genöthigt ist, sich selbst zu beherrschen. Es kann nicht thun, was es will, sondern es muß thun, was es soll, seinem Eigensinn wird keine Nachsicht zu Theil, und seinem Belieben ist kein Raum gelassen. Wohin es sich wendet, sieht es sich eingeengt von gewissen Schranken; wo es beurtheilt wird, sieht es sich in Beziehung gesetzt zu andern Kindern; diese sind heut eine Förderung seines eigenen Fortschreitens, morgen eine Hemmung desselben. In dem allen spiegelt das Leben treu sich wieder, und die kleinen Kämpfe und Entsagungen, in die es sich hier hineingestellt sieht, bereiten es vor für die größeren Aufgaben, welche die späteren Jahre ihm bringen.

4. Erziehendes Verständniß. Eine erziehende Thätigkeit auf die Schüler wird ferner durch das ausgeübt, was der Lehrer an den Kindern und diese vor jenem thun, um zu dem Verständniß des Unterrichtsstoffes zu gelangen. Welcher Unterrichtsform sich auch der Lehrer bedienen mag, ob er vorzeigt oder vorspricht, ob er erzählt oder fragend unterrichtet, immer kommt in dem allen ein gebildetes, ausgewachsenes Leben vor den Kindern zur Erscheinung mit der Zumuthung, daß sie sich nach ihm richten und strecken. Es werden Gedanken vor das Kind gestellt, die höher sind als seine eigenen Gedanken; sie werden vor ihm ausgebreitet und es wird gefordert, daß seine Gedanken dieser Entwickelung folgen; der Lehrer ist allewege bemüht, in seine eigene Gedanken-

bewegung das Kind hineinzuziehen; dergestalt wird fort und fort ihm zugemuthet, daß es von dem Standpunkte aus, auf welchem es steht, sich aufwärts richte und bemüht sei, einem ihm vorgesteckten Ziele nachzuringen. Das aber heißt „erzogen werden", denn erziehen heißt in die Höhe ziehen.

5. Erziehende Uebung. Der dem Kinde zum Verständniß gebrachte Unterrichtsstoff wird geübt. Auch in der Uebung wieder liegt erziehende Kraft. Besteht dieselbe im Auswendiglernen, so kann dies ja nicht ohne Anregung der Willensthätigkeit vollzogen werden. Wir behalten nur das im Gedächtniß, was wir behalten wollen; Anschauungen, Dinge, Gedankenreihen, die an uns vorübergehen, ohne in uns den Wunsch zu erwecken, daß wir sie dauernd bewahren, lassen keinen dauernden Eindruck in uns zurück. So prägt sich z. B. von dem, was wir aus der Zeitung lesen, in der Regel nicht der hundertste Theil unserm Gedächtnisse ein, weil wir, indem wir es lesen, nicht von dem Wunsche erfüllt sind, das Gelesene zu behalten. Lernt daher das Kind wirklich das ihm Vorgesprochene auswendig, so setzt das eine Erregung seines Willens voraus, die, indem sie wiederholt auf das Erfordern des Lehrers und im Gehorsam gegen denselben eintritt, den Willen kräftigen muß.

Wird das Erlernte aufgesagt, so wird damit abermals eine Willenserregung in dem Kinde hervorgerufen. Es muß einem ganz bestimmten, eben jetzt von ihm erforderten Gedanken in seiner Seele Platz gönnen; es muß Kraft anwenden, um andere fremde Gedanken bei Seite zu schieben; es muß, indem es aufsagt, die Energie der in dem Aufgesagten zur Erscheinung kommenden Empfindung oder Entschließung in sich nach Möglichkeit erzeugen, um das Wort mit dem rechten Ton erklingen zu lassen. So werden auch hier Willensthätigkeiten erweckt, und damit erziehende Einwirkungen ausgeübt.

Besteht die Uebung des Unterrichtsstoffes im Einüben desselben, wie sie als eine stille Beschäftigung von dem Kinde in der Schule vollzogen wird, so muß dieses sich an eine Arbeit machen, bei der es eine Zeitlang sogar der unmittelbaren Aufsicht des Lehrers enthoben ist. Das setzt wiederum ein Wollen

voraus, ein Sich-Fügen unter fremden Willen. Die erforderte Leistung wird nur dann genügen, wenn sie mit Freude an ihr selbst, wenn sie mit der Beeiferung vollzogen wird, durch sie der von dem Lehrer gestellten Forderung zu entsprechen. Wo Lässigkeit des Willens ist, da wird die Einübung die Spuren derselben erkennbar an sich tragen; die Rüge des Lehrers wird nicht ausbleiben, und sie wird sich allermeist gegen die Schlaffheit des Willens richten. Was die fleißigeren Kinder geleistet haben, wird dem trägen zur Nacheiferung vorgehalten werden, und so wird in jenen die Freude an ihrer Arbeit gemehrt, in diesem das Verlangen, es Andern gleich zu thun, geweckt, in beiden Fällen aber ein Einfluß auf sittliches Leben geübt.

6. Erziehende Arbeit. Wird das Ueben des Unterrichtsstoffes durch häusliche Arbeiten in Vollzug gesetzt, so wird von dem Kinde begehrt, daß es daheim seiner Verpflichtungen gegen die Schule und gegen den Lehrer sich erinnere, und sich entschließe, denselben zu genügen. Dabei geht es oft sogar nicht ohne innere Kämpfe und ohne Widerstand gegen Versuchungen ab. Der Leichtsinn räth, die Arbeit aufzuschieben; der Spielplatz lockt, die Spielgenossen warten; alle diese Versuchungen müssen überwunden werden, wenn die aufgegebene Arbeit zu rechter Zeit und in erforderter Güte zu Stande kommen soll. Wieviel Anlaß und Gelegenheit zur Kräftigung des Willens ist hier unmittelbar mit dem Unterricht selbst und den an ihn sich knüpfenden Forderungen dargeboten. Und wenn nun die Arbeit dem Kinde gelingt, und wenn es damit den Beifall des Lehrers gewinnt, wenn es den Fortschritt sieht, den es in seinem Wissen und Können macht, wenn Eltern und Geschwister ihm ihre Freude an seinem Fleiße kund geben, wieviel sittliche Regungen werden da in ihm wach, und wie kann man zweifeln, daß diese Erfahrungen seines innern Lebens die Kräftigung seines Charakters schuldig bleiben werden?

7. Erziehender Inhalt. Und nun, worauf vielleicht zuerst hätte hingewiesen werden sollen, der Inhalt des Eingeübten und Angeeigneten selbst! Sind es nicht die erhabensten Gedanken, die kräftigsten Aufforderungen, die heiligsten Empfindungen, welche aus dem göttlichen Worte dem Kinde zugeführt werden? Sind es nicht die begeistertsten Stimmen frommer Menschen-

seelen, welche aus den Kirchenliedern ihm entgegenklingen? Sind es nicht die wunderbaren Werke der Schöpfung Gottes, zu deren Betrachtung es von dem Lesebuch angeleitet wird, und die großen Thaten unserer Vorfahren, die ihm vor Augen gestellt werden? Kann ein Inhalt der Art in der Seele des Kindes niedergelegt werden, ohne auf dieselbe kräftigend, belebend, heiligend einzuwirken, ohne das Niedrige und Gemeine in ihr zurückzudrängen und dem weiteren Vordringen desselben einen Damm entgegenzusetzen? Ein Lehrer ist der erziehenden Einflüsse aller dieser geistigen und geistlichen Zuführungen gewiß, weil er sie, so Gott will, selbst an sich erfahren hat und täglich erfährt.

18. Von der Concentration.

Unter Concentration wird die Vereinigung gewisser Dinge um einen Mittelpunkt — Centrum — verstanden. Den Unterrichtsstoff concentriren heißt also, ihn wie um einen Mittelpunkt herum gruppiren, ihn so anordnen, daß jedes Stück desselben auf das andere bezogen wird, mit ihm in einen erkennbaren Zusammenhang tritt, und dadurch es stützt, fördert und vorwärts treibt. Das Gegentheil von der Concentration ist die Isolirung. Man isolirt einen Unterrichtsstoff, wenn man ihn lediglich an und für sich betrachtet und behandelt, wenn man bei der Betreibung desselben nur ihn im Auge hat, und nicht darauf Rücksicht nimmt, in welchen Zusammenhang er mit anderen Unterrichtsstoffen gesetzt werden kann. In Schulen, in welchen größtentheils nur Fachlehrer unterrichten, pflegt der Unterricht in dieser Weise behandelt zu werden. Der Lehrer A., der von 8 bis 9 Uhr unterrichtet, weiß nicht, was der Lehrer B., der die folgende Stunde giebt, hernach mit seinen Schülern treibt, geschweige denn, daß er in seinem Unterricht darauf Rücksicht nähme. Es scheint geradezu wunderbar, wie bei einer solchen Einrichtung dennoch oft das Erforderliche geleistet wird. Drei Umstände erklären diese Erscheinung. Zunächst liegt derartigen Schuleinrichtungen ein Lehrplan zu Grunde, in welchem die Unterrichtsstoffe auf die verschiedenen Stufen so vertheilt sind, wie sie sich aneinan-

der fügen und zu einander passen. Aber eine gegenseitige Ergänzung derselben, dergestalt etwa, daß der Lehrer, welcher die Litteraturgeschichte behandelt, auf das Rücksicht nähme, was innerhalb desselben Zeitraums von politischer Geschichte in Behandlung genommen wird, findet dabei in der Regel nicht statt. — Wo die Verhältnisse sich günstig gestalten, wird der Zerrissenheit des Unterrichtsstoffes weiter dadurch gewehrt, daß derjenige, welcher die Anstalt leitet, in die gesonderte Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände Einheit zu bringen sich bemüht. — Allermeist jedoch vollzieht in dem hier in Rede stehenden Falle der von vielen einzelnen Lehrern unterrichtete Schüler selbst die Concentration. Die menschliche Seele ist so geartet, daß sie das, was ihr als Nahrung dargeboten wird, ohne daß es ihr als solche zu dienen geschickt ist, von sich weist und gleichsam wieder ausscheidet, daß sie dagegen auch die verschiedenartigsten Dinge in sich zu einer Einheit verbindet.

Die Volksschule darf auf diese concentrirende Thätigkeit des Schülers allein nicht rechnen. Sie muß darauf Bedacht nehmen, ihm in dem Unterrichtsstoffe eine bereits von allen nicht nahrhaften Bestandtheilen gesonderte Kost darzubieten. Sie muß es sich angelegen sein lassen, ihm das dergestalt aufgefundene Beste in einer Aufeinanderfolge und in einer Verknüpfung darzureichen, welche seine geistige Ernährung und Kräftigung nach Möglichkeit sichert. Es ist eine vierfache Rücksicht, durch welche diese Verpflichtung ihr auferlegt wird.

1. Der Lehrer hat es in derselben in der Regel mit großen Schülermassen zu thun, und dabei mit Schülern von sehr verschiedenem Alter, mithin auch von sehr verschiedener Entwickelung. Wenn er ihnen allen gerecht werden will, so muß er eine Einrichtung dahin treffen, daß von Zeit zu Zeit, während er sich mit einer Schülerabtheilung ausschließlich beschäftigt, seine Einwirkung auf andere Schülerabtheilungen zurücktreten kann, und dennoch die Unterweisung auch dieser letzteren wahrnehmbar fortschreitet. Das ist nur möglich, wenn der gesammte Unterrichtsstoff nach dem Prinzip der Concentration geordnet ist.

2. Die Schüler der Volksschule gehören den ärmeren Volksklassen an. Es ist weder darauf zu rechnen, daß sie

durch umfangreiche häusliche Arbeiten die Bemühungen des Lehrers in der Schule unterstützen, noch darauf, daß sie durch zahlreiche Lehr- und Lernmittel die in der Schule ihnen dargebotene Unterweisung sich selbst erweitern. Die Volksschule muß daher den nothwendigen Unterrichtsstoff eng zusammengeschlossen ihnen vorführen, und in den von ihr in Gebrauch genommenen Lehr- und Lernmitteln alles Erforderliche in sachgemäßer Verknüpfung darbieten. Indem sie das thut, concentrirt sie.

3. Die Zeit, welche dem Schüler der Volksschule für die Aneignung der Schulbildung gegönnt wird, ist im Vergleich mit dem innerhalb derselben zu bewältigenden Unterrichtsstoff nur kurz. Es ist daher Fleiß darauf zu verwenden, daß in ihr kein Zeittheilchen für die Bildung verloren gehe, daß jeder Augenblick, den das Kind in der Schule verlebt, ihm nutzbar gemacht werde, daß eine Thätigkeit an die ihr folgende unmittelbar und fördernd sich anschließe. Das kann nur geschehen durch Concentration.

4. Die Volksschule soll für das Leben bilden. In ihm müssen alle Thätigkeiten, die der Einzelne vollbringt, sich gegenseitig fördernd in einander greifen, wenn er zu innerem Frieden und äußerem Wohlsein gelangen soll. Die Schule muß dazu eine Anleitung geben. Sie thut es, wenn sie die in ihr zu vollziehenden Thätigkeiten so ordnet und regelt, daß eine die andere unterstützt, vorbereitet oder weiter führt; sie thut es durch Concentration.

Das Regulativ vom 3. Oktober 1854, betreffend die Einrichtung und den Lehrplan der einklassigen Elementarschule bestimmt nicht nur, „daß der so (wie in dem Vorhergehenden angegeben) quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen sei, dergestalt, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient“, sondern es geht auch in allen seinen Bestimmungen darauf aus, Andeutungen und Winke zu geben, wie jene Concentration zu vollziehen sei, und leistet dadurch allein schon den Volksschullehrern eine wesentliche Hülfe. Von einer anderen Seite her ist die Concentration des Unterrichts in der Volks-

schule auf das Wesentlichste dadurch erleichtert, daß es in der Regel nur Ein Mann ist, in dessen Händen der ganze Unterricht liegt, und von dessen Einsicht und gutem Willen allein es also abhängt, welche Förderung er den verschiedenen Bestandtheilen seiner Arbeit durch gegenseitige Verknüpfung will angedeihen lassen. Jene Vereinigung der verschiedenen Unterrichtsstoffe, die sich in mehrklassigen Schulen nur theilweis durch das Festhalten des Lehrplans und durch die Umsicht des Dirigenten vollziehen läßt und theilweis in dem Schüler unbewußt sich selbst vollzieht, kann und soll der Volksschullehrer in jedem Augenblick bewußt und in äußerlich erkennbarer Weise herbeiführen. Es wird die Aufgabe sein, bei der späteren Aufstellung der Lehrgänge für die einzelnen Unterrichtsfächer nachzuweisen, wie diese Concentration zu Stande kommen könne.

19. Von den Lehr- und Lernmitteln.

1. Unter Lehr- und Lernmitteln versteht man diejenigen Geräthe, Bücher, Bildertafeln, Karten u. dgl., die für den Betrieb des Unterrichts erforderlich sind, und entweder von dem Lehrer in unmittelbaren Gebrauch genommen (Lehrmittel), oder von den Schülern selbst benutzt werden (Lernmittel).

2. Der Lehrer ist verpflichtet, von den derartigen Gegenständen, die er in der Schule als ein Eigenthum derselben vorfindet, ein Verzeichniß (Inventarium) anzulegen, damit dasselbe erforderlichen Falls bei Schulrevisionen vorgelegt werden kann. Es muß so eingerichtet sein, daß es die Eintragung von zugehenden oder abgehenden Inventarienstücken in besondere Rubriken gestattet.

3. Der Lehrer ist ferner verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, daß die seiner Benutzung übergebenen Lehrmittel wohl aufbewahrt und in einem sauberen Zustande erhalten werden. Durch den Gebrauch unsauber oder unvollständig gewordene Lehrmittel müssen sobald als möglich durch neue ersetzt werden. Für die Gewöhnung der Kinder zur Reinlichkeit ist es wenig vortheilhaft, wenn in der Schule vor ihnen Lehrmittel in Anwendung genommen werden, welche die Spuren langen Gebrauches an sich tragen.

4. Die Einführung neuer Lehrbücher darf nicht ohne Genehmigung der vorgesetzten Behörde erfolgen. Die Prüfung und Bestimmung der Schulbücher sowie die Sorge für Abfassung etwa nöthig befundener neuer steht dem Provinzial-Schul-Collegio zu. Nach einer Verfügung des K. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg vom 14. Dezember 1836 sollen Anträge auf Einführung neuer Lehrbücher spätestens 6 Wochen vor dem Zeitpunkt, mit welchem die Einführung erfolgen soll, und zwar unter Einreichung der einzuführenden Bücher bei demselben angebracht werden.*)

5. An Lernmitteln muß ein jedes Schulkind besitzen: eine Fibel, einen Katechismus, eine Bibel, ein Schulgesangbuch, ein Lesebuch, eine Schiefertafel, ein Schreibbuch.

6. Das Ministerial-Rescript v. 14. Juni 1834 bestimmt, daß in Folge derjenigen gesetzlichen Vorschriften (A. L. R. Th. II. Tit. 2. §§. 75. 108. Tit. 12. §§. 43—48), vermöge deren einem jeden im schulfähigen Alter stehenden Kinde der Unterricht in der Religion und in den gemeinen Elementarkenntnissen, als geringstes Maaß der Erziehung für seine nachmaligen bürgerlichen Verhältnisse zugewendet werden muß, es keinem Anstande unterliegt, daß für Kinder unvermögender Eltern diese Sorge sowohl durch Entrichtung des Schulgeldes, als auch durch Versehung mit den nöthigen Büchern und andern Lehrmitteln, bei Ermangelung etwa besonderer hierzu gewidmeter Stiftungen, als ein Theil der Armenpflege von demjenigen übernommen werden muß, welchem die Letztere nach bestehenden Rechten obliegt.

7. Bibeln für arme Schulkinder können zu einem äußerst geringen Preise von den Bibelgesellschaften bezogen werden. Der Lehrer wird wohlthun, sich für diesen Behuf der Vermittelung seines geistlichen Special-Aufsehers zu bedienen.

8. Volksschullehrer in kleinen Städten und auf dem Lande, welche lediglich zum Gebrauche für ihre Schule Schreib-Materialien an ihre Schüler verkaufen, haben keine Gewerbesteuer

*) Vergl. die Ministerial-Rescripte vom 27. April 1837 und vom 14. Juni 1844.

zu entrichten, doch sollen die Schulvorsteher darauf sehen, daß sie keine unangemessenen Preise stellen.*) Besser jedoch ist es, wenn der Lehrer sich von dergleichen Handelsgeschäften ganz fern hält. Sie bringen ihn den Schulkindern und ihren Eltern gegenüber leicht in mißliche, wenn nicht gar in unwürdige Lagen.

9. Jedes Buch, jede Tafel, welche ein Kind mit in die Schule bringt, muß mit seinem Namen bezeichnet sein. Es ist nicht zu gestatten, daß die Kinder ihre Lernmittel in der Schule zurücklassen. Wird es etwa von Seiten der Eltern gewünscht, daß dieselben in der Schule zurückbleiben, damit das Kind nicht nöthig habe, sie alle Tage mitzubringen, so kann dies natürlich nur dann geschehen, wenn die Kinder außerdem zu Haus die erforderlichen Bücher besitzen, um ihre häuslichen Arbeiten anfertigen zu können, und hat dann der Lehrer die Lernmittel der betreffenden Kinder in seinen Verschluß zu nehmen.

10. Der Lehrer hat darauf zu achten, daß die Schüler ihre Lernmittel reinlich halten und sie so viel als möglich vor jeder Beschädigung hüten. Es bedarf dazu gelegentlich besonderer Anweisung. Das Zusammenthun der Bücher mit den zur Schule mitgebrachten Eßwaaren, das Aufbewahren derselben am ungeeigneten Ort, das Umschlagen der Seiten mit genäßtem Finger u. dgl. setzt die Bücher dem Beschmutztwerden und der Beschädigung aus. So klar das ist, so muß es doch von Zeit zu Zeit den Kindern gesagt und die geeignete Warnung daran geknüpft werden.

11. Der Lehrer muß in der Schule seine eigene Bibel, sein eigenes Lesebuch gegenwärtig haben, damit er nicht nöthig habe, sich dieselben von einem Kinde zu einstweiligem Gebrauch zu leihen oder da und dort mit einem Kinde einzusehen. Ohne dies wird es ihm nicht gelingen, die Kinder daran zu gewöhnen, daß jedes die erforderlichen Lernmittel bei sich hat.

12. Eine besondere Sorgfalt ist seitens des Lehrers darauf zu verwenden, daß die Schreibbücher der Kinder rein gehalten werden. Jedes derselben muß mit einem

*) Rescr. des Fin.-Min. vom 8. März 1842.

eingehefteten Löschblatt versehen sein. Da die Wahrnehmung gemacht worden ist, daß sich in den Händen der Schüler nicht selten Schreibbücher befinden, deren Deckel mit lithographirten und illuminirten Darstellungen revolutionärer oder unsittlicher Vorgänge, denen auch fade oder frivole Unterschriften oder Verse beigefügt zu sein pflegen, versehen sind, so hat die K. Regierung zu Potsdam unterm 13. Sept. 1851 die Schulvorstände, Geistlichen und Lehrer ihres Aufsichtskreises angewiesen, dergleichen Schreibbücher und Umschläge in den Schulen nicht zu dulden, und durch Ministerial-Rescript vom 7. Okt. 1851 sind sämmtliche K. Regierungen veranlaßt worden, für ihren Verwaltungsbezirk ähnliche Vorsorge zu treffen.

II. Von dem Unterricht in den einzelnen Gegenständen.

1. Von der Vorbereitung auf den Unterricht.

1. Es ist hier in's Auge zu fassen zuvörderst, wie der Lehrer sich selbst und dann, wie er die Schüler auf den Unterricht vorzubereiten hat. Für den Lehrer ist die unerläßlichste Vorbereitung das Gebet. Dahin drängt ihn zunächst die Größe der Aufgabe, die er in der Schule zu lösen hat. Er soll Seelen Christo zuführen. Es ist schon schwer, überhaupt nur mit dem Wort an die Seelen heranzukommen und sie zu ergreifen; noch schwerer ist's, ihnen die Sünde zu verleiden, die sie gefangen hält; am allerschwersten ist's, sie zu locken durch die Darstellung dessen, was der Herr ihnen in seiner Gemeinschaft darbieten will. Es ist schwer, immer wieder auf's Neue das Wort der Mahnung und der Bitte an Kinderherzen zu bringen, und auch dann nicht zu ermüden, wenn oft lange die Frucht solcher Mühe dem Auge verborgen bleibt. Es ist schwer, nicht müde zu werden im Arbeiten und Unterweisen, wenn der Dank dafür selten gehört wird, und der äußere Lohn so kärglich ist. Will der Lehrer sich nicht niederdrücken lassen von allen diesen Lasten, dann muß er sie in das Gebet zu fassen wissen, und sie niederlegen vor Dem, der uns aufgefordert hat, alle unsere Sorgen auf Ihn zu werfen. — Nicht minder wird dem Lehrer der Reichthum der an das Gebet geknüpften Verheißungen zum Gebete treiben. Der Herr spricht: Wahrlich, wahrlich

ich sage euch, so ihr den Vater etwas bitten werdet in meinem Namen, das wird er euch geben. Luther sagt zu dieser Stelle: „Diese Worte fasse und drücke sie in dein Herz. Denn hier hörest du, daß er nicht allein die Verheißung giebt, sondern bekräftigt und betheuert sie auch auf's Allerhöchste. Glaubet mir nur, so wahr Gott lebt, ich will euch nicht lügen. Nun sollte doch wohl hier ein wenig roth werden, wer da ein Christ sein will, und sich vor ihm selbst schämen, daß er diese Worte gehöret und doch nicht von Herzen glauben will." Und an einem andern Ort: „Gott will uns seine Güter mit voller Hand ausschütten, wenn es nur Leute gäbe, die ihn darum bäten, und mit Vertrauen beteten. Gott will die Ehre haben, daß er viel mehr und reichlicher giebt, denn jemand begreifen kann, als ein ewiger unvergänglicher Quell, der, jemehr er ausfließet und übergehet, jemehr er von sich giebt." Von solchen Erfahrungen fleißiger Beter gelockt, und vertrauend auf des Herrn Zusage sucht und findet der Lehrer täglich neue Arbeitskraft und Arbeitslust in dem Umgange seines Herzens mit Gott.

2. Gleichzeitig aber ist er fleißig, immer reicher zu werden an dem Wissen und Können, dessen er für die Ausrichtung seines Berufes bedarf. Er betritt die Schule nicht, ohne genau sich vergegenwärtigt zu haben, was in jeder heut von ihm zu ertheilenden Stunde vorzunehmen ist. Er hat sich alles dafür Nothwendige innerlich wohl zurechtgelegt. Wo er bei dem zeitigen Ueberdenken dessen, was vorzunehmen sei, auf Lücken stieß oder auf Unklarheit, da ist er bemüht gewesen, sein Wissen zu ergänzen und zu sichern. In diesem Bemühen macht lange Uebung ihn nicht träge. Er weiß aus Erfahrung, wie peinlich es ist, vor den Kindern sich unsicher zu fühlen; er weiß es aus den Mahnungen seines Gewissens, wie treulos er sich erschienen ist, wenn er sich unsicher fühlte. Aber noch öfter hat er erfahren, daß in dem Gefühl reich zu sein an dem, was den Kindern darzubieten ist, eine große Kraft der Unterweisung liegt, und daß es schön ist, den Wachtsthum des eigenen inneren Menschen in treuer Berufsarbeit wahrzunehmen.

3. Hat der Lehrer dergestalt sich selbst für den Unterricht vorbereitet, so ist er nun auch geschickt, bei seinem Eintritt in

die Schule den Kindern die erforderliche Vorbereitung zuzuführen. Zunächst geschieht das durch gemeinschaftliches Gebet. Der Lehrer spricht es am besten selbst. Es ist ein priesterlicher Dienst, den er damit in der Kindergemeinde verrichtet, indem er die gemeinsamen Anliegen Aller vor den Herrn bringt. Es ist eine hausväterliche Pflicht, die er damit erfüllt, eine Pflicht der Liebe, bei deren Ausübung den Kindern gegönnt ist, einen Blick in die Tiefen seines Herzens zu thun. An das Gebet des Lehrers schließt sich der gemeinschaftliche Gesang eines geistlichen Liedes an, oder geht ihm vorher; auch der Wochenspruch wird von den Kindern hergesagt. In dem Allem ist Vorbereitung auf den Unterricht; die Gedanken der Kinder sammeln sich, sie werden auf Hohes und Heiliges hingelenkt, und empfänglich gemacht für weitere Belehrung.

4. Nun aber kommt es weiter darauf an, diese innere Sammlung zu bewahren, damit der fortschreitende Unterricht empfänglichen Boden finde. Zu diesem Behuf bleibt der Lehrer fest an dem Orte stehen, den er von Anfang an eingenommen hat, an dem Orte, von dem aus er alle Kinder übersehen kann. Nur die äußerste Nothwendigkeit darf ihn veranlassen, mitten hinein unter die Schüler zu treten, und dadurch einem Theil der Klasse sein Auge zu entziehen. Und wie er selbst, der Lehrer, alle Kinder ansieht, so verlangt er auch, daß alle ihr Auge auf ihn richten, soweit sie nicht durch stille Beschäftigung oder durch Bethätigung unter Leitung eines Helfers anders angewiesen sind. Es ist ein lebendiger und direkter geistiger Verkehr zwischen dem Lehrer und den Schülern schlechterdings nicht eher möglich, als bis diese Vermittelung desselben durch das Auge eingetreten ist. Daran schließt sich die Forderung, daß die Kinder auch äußerlich eine Haltung annehmen, welche der herbeizuführenden inneren Sammlung entspricht. Sie müssen grade sitzen, die Hände zusammenthun, und vor ihnen darf nichts liegen, was ihre Aufmerksamkeit ablenken könnte. Für den Unterricht, der sich unmittelbar an das Anfangsgebet anschließt, ist durch dieses und mit ihm auch diese äußere Sammlung herbeigeführt. Da jedoch, wo eine Unterrichtsstunde mit der andern wechselt,

und es nothwendig wird, die bisher gebrauchten Lernmittel mit andren zu vertauschen, muß die äußere unterrichtsmäßige Haltung der Klasse möglichst rasch wieder herbeigeführt werden. Am leichtesten geschieht dies, wenn man die Kinder gewöhnt, auf gewisse, so weit als möglich einsilbige Kommandowörter sich auf den nun folgenden Unterricht äußerlich vorzubereiten. Auf das Wort: Eins! rücken und recken sie sich zurecht; auf: Zwei! legen sie Hand auf das zu brauchende Lernmittel; auf: Drei! legen sie es vor sich auf den Tisch; auf: Vier! beginnen sie ihre Thätigkeit. — Sind sie dagegen in Beschäftigung so bedeutet: Vier! das Aufhören derselben; Drei! das Zusammenlegen der Lernmittel; Zwei! das Weglegen derselben; Eins! wie immer die einzunehmende Haltung. Stets gehen sie nur durch diese hindurch zu einer neuen Beschäftigung über; Anfang und Schluß der Arbeit müssen innerhalb stark gezeichneter Punkte liegen.

Welche Vorbereitungen dem Lehrer wie dem Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände obliegen, wird weiter unten nachgewiesen werden.

2. Von dem Unterricht in der Religion.*)

A. Biblische Geschichte.

1. Auswahl. Für die zwei ersten Schuljahre ist durch das Regulativ vom 3. Okt. 1854 die zu treffende Auswahl theils bereits erfolgt, theils nach den ihr zu Grunde liegenden Gedanken angedeutet. Es heißt daselbst: „Für die zwei ersten Schuljahre werden die Historien von der Schöpfung, dem Sündenfall, der Sündfluth, Abrahams Berufung und Mosis Sendung, sowie diejenigen aus dem Leben des Heilands, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen, ausreichenden Stoff darbieten." Ergänzen wir nach der hier gegebenen Andeutung das für die ersten zwei Schuljahre aufzustellende Verzeichniß der in Behandlung zu nehmenden biblischen Historien, so gestaltet es sich etwa folgendermaßen:

*) J. G. Schüren, Ober-Schul-Inspector. Gedanken über den Religions-Unterricht der christlichen Volksschule. Zweite Aufl. Osnabrück. Rackhorst. 1858. Preis 6 Sgr. (Angelegentlich empfohlen.)

1. Die Schöpfung der Welt. 1. Mos. 1—2, 3.
2. Der Sündenfall. 1. Mos. 3. 1—24.
3. Die Sündfluth. 1. Mos. 6. 7.
4. Abrahams Berufung. 1. Mos. 11., 31—12, 20.
5. Mosis Geburt, Flucht und Berufung. 2. Mos. 1—4.
6. Die Geburt Jesu. Luc. 2, 1—38.
7. Die Weisen aus dem Morgenlande. Matth. 2, 1—12.
8. Die Flucht nach Egypten. Matth. 2, 13—22.
9. Der zwölfjährige Jesus. Luc. 2, 41—52.
10. Die Hochzeit zu Cana. Joh. 2, 1—12.
11. Petri Fischzug. Marc. 1, 16—20.
12. Jesus segnet die Kinder. Marc. 10, 13—31.
13. Der Jüngling zu Nain. Luc. 7, 11—15.
14. Jesus stillet das Meer. Matth. 8, 23—27.
15. Die Kreuzigung Jesu. Luc. 23, 26—43.
16. Die Auferstehung Jesu. Matth. 28, 1—15.
17. Die Himmelfahrt Jesu. Ap. Gesch. 1—11.
18. Die Ausgießung des h. Geistes. Ap. Gesch. 2, 1—41.

Für die über der untersten stehenden Schülerabtheilungen verordnet das Regulativ: „von da ab, wo die Kinder schon fertig lesen können, wird die geordnete Reihe eines Historienbuches eingehalten, und zieht sich dessen Verarbeitung, mit welcher seitens der älteren Kinder Nachlesen der vollständigen Abschnitte in der heiligen Schrift verbunden wird, durch die ganze Schulzeit durch." Das Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schul-Seminarien macht als für diesen Zweck geeignete Historien- und biblische Lesebücher die von Zahn, Preuß und Otto Schulz namhaft, und wird also eins oder das andre dieser Bücher an der vorgedachten Stelle von dem Lehrer in Gebrauch zu nehmen sein. Wir wollen die Einrichtung jedes dieser Lehrmittel etwas näher bezeichnen.

Zahn's biblische Historien nach dem Kirchenjahre geordnet, mit Lehren und Liederversen versehen. Meurs. Druck und Verlag der rheinischen Schulbuchhandlung. Pr. Ausg. A. 12½ Sgr. Ausg. B. 10 Sgr.

In einer besonderen Schrift: „ein Wort über Zahn's biblische Historien" hat sich der Verfasser selbst über An-

lage und Zweck seines Buches und über den Unterricht in der biblischen Geschichte überhaupt ausführlich geäußert. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so hat der Verfasser danach gestrebt, daß keine für die Geschichte der göttlichen Offenbarung bedeutende Thatsache fehle. Die biblischen Worte hat der Verfasser mehrentheils beibehalten. Geordnet ist der Stoff nach dem Kirchenjahr. Dasselbe zerfällt in zwei große Hälften: die festliche und die festlose. Jene beginnt mit Advent und schließt mit dem Pfingstfest, diese beginnt mit dem Feste Trinitatis und schließt mit dem letzten Sonntag nach Trinitatis. Der festlosen Zeit fällt die Geschichte des alten, der festlichen Zeit die Geschichte des neuen Testamentes zu. Für jene giebt der Verfasser 84, für diese gleichfalls 84 biblische Geschichten, so daß auf jede Woche im Durchschnitt drei biblische Erzählungen fallen. Jeder Geschichte sind einzelne Verse aus den vorzüglichsten Kirchenliedern beigefügt worden. In einigen Fällen sollen sie das durch die Geschichte hervorgerufene Gefühl der Schüler, in den meisten das Gefühl der in der Geschichte auftretenden Personen aussprechen. Jeder Geschichte sind kurze Sprüche aus der heiligen Schrift beigefügt, dazu eine kurze Erläuterung, welche eine Ausführung des in ihnen niedergelegten Gedankens enthält. Das Buch liegt gegenwärtig in zwei verschiedenen Ausgaben, die der Verfasser durch A. und B. unterscheidet, vor. Die vorstehende Inhaltsangabe bezieht sich auf die Ausgabe A. Die Ausgabe B. enthält nur die biblischen Geschichten in der angegebenen Anordnung; die Lehren, die Bibelsprüche, die Liederverse enthält sie nicht.

A. E. Preuß, Biblische Geschichte, mit Berücksichtigung der Zeitfolge und ihres inneren Zusammenhanges bearbeitet, und mit passenden Sprüchen und Liederversen versehen, für Schulen und Familien. Königsberg. J. H. Bon. Pr. 25 Sgr.

Aus dem alten Testament sind 80, aus dem neuen 61 Geschichten ausgewählt. Die ersteren sind in drei Abschnitte geordnet mit den Ueberschriften: die Urgeschichte, Geschichte der Stammväter des Volkes Israel, Ge-

schichte des Volkes Israel. Die letzteren zerfallen in zwei Abschnitte: Das Leben Jesu Christi, die Zeit der Apostel. Jede einzelne Erzählung ist in mehrere Abtheilungen zerlegt, die durch aufeinanderfolgende Ziffern bezeichnet sind. Der Inhalt jeder Erzählung ist in doppelter Weise angegeben, zuerst nämlich durch eine gewöhnliche Ueberschrift, der die Stelle hinzugefügt ist, wo die betreffende Erzählung in der heiligen Schrift sich findet, dann durch einen ganz kurzen Spruch, der auf den Inhalt Bezug nimmt. So steht z. B. über der Erzählung Nr. 44. Simson: Weisheit ist besser denn Stärke; über der Erzählung Nr. 56. Absalon: Du sollst deinen Vater ehren. In der Darstellung ist die Sprache der Bibel beibehalten. Am Schluß jeder Geschichte steht ein auf sie bezüglicher Liedervers und ein Spruch. Beigegeben ist ein „Anhang zu den biblischen Geschichten von A. E. Preuß, enthaltend Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte, nebst einem alphabetischen Verzeichniß und den wichtigsten biblischen Namen, und einer Zeittafel zur biblischen Geschichte des alten und neuen Testaments", zusammen 200 Seiten stark. Die hier dem Lehrer gegebenen Fingerzeige, Auslegungen und Erläuterungen bekunden einen erfahrenen Schulmann und ernsten Schriftforscher. Ueber manche Erzählung ist eine Disposition zu einer ausführlichen Katechisation für dieselbe gegeben, die jedoch ihre Ausführung besser auf der Kanzel in einer Predigt, als in der Volksschule finden würde.

Otto Schulz, Biblisches Lesebuch, das ist: die wichtigsten Biblischen Erzählungen alten und neuen Testamentes. Ein Leitfaden für den Unterricht in der biblischen Geschichte. Berlin. L. Oehmigke. Preis 8 Sgr.

Es sind 60 Geschichten aus dem alten und 56 aus dem neuen Testamente gegeben. Ueberall ist die Bibelsprache beibehalten. Die Vermittelung zwischen den einzelnen Erzählungen führt der Verfasser durch gedrängte Darstellungen herbei, in denen er selbst das Wort nimmt, nur da und dort einen biblischen Ausspruch einflechtend. Jede der alttestamentlichen Erzählungen hat eine doppelte Ueberschrift, eine den Inhalt an-

gebende, und einen Spruch, der sich auf sie bezieht. Bei den neutestamentlichen Geschichten fehlt eine Ueberschrift der letzteren Art. Liederverse sind den Erzählungen nicht beigefügt; es war des Verfassers Ansicht, daß es zweckmäßiger sei, die Schüler zur Erlernung ganzer Kirchenlieder als einzelner Verse aus denselben zu veranlassen.

Dem Gebrauch eines Historienbuches ziehen Jaspis, Dr. Wangemann, Stolzenburg u. A. den der Bibel selbst vor. Um denselben für die Unterweisung in der biblischen Geschichte zu ermöglichen, bedarf es eines sicheren Wegweisers durch die heiligen Schrift. Einen solchen hat Stolzenburg in seinen: Biblischen Geschichten Alten und Neuen Testamentes für den Schulgebrauch bearbeitet. Breslau. Dülfer. Preis 5 Sgr. geliefert. In demselben sind die biblischen Geschichten, für welche „die vollständige Aneignung mit dem Bibelworte beansprucht (?) wird", nach ihrem Ort in der heiligen Schrift, sowie nach ihren Anfangs- und Schlußworten genau bezeichnet, und überdies durch Anführung von erläuternden Bibelsprüchen und Liederversen für die unterrichtliche Behandlung derselben treffliche Hülfen dargeboten.*)

K. Bormann, Erklärung der biblischen Erzählungen. Ein Handbuch für Lehrer. Berlin. Appelius. Preis 1 Thlr. 6 Sgr.

Es soll dies Handbuch ein Hülfsbuch sein bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte. Es behandelt alle Erzählungen, deren Betrachtung in der Schule gefordert werden kann, erklärt die schwierigen Ausdrücke und Wendungen, giebt die allgemeinen Gesichtspunkte an, aus denen die Erzählungen zu betrachten sind, theilt die historischen, geographischen und antiquarischen Kenntnisse mit, welche das Verständniß derselben erfordert, ist aber nur brauchbar für selbstthätige, geistig angeregte Lehrer, welche gewohnt sind, sich auf ihren Unterricht sorgfältig vorzubereiten und die Mühe nicht scheuen, den ihnen hier dargebotenen Stoff innerlich zu verarbeiten. Daß dabei die Erläuterung äußerlich nicht an die bekannten und oben ge-

*) Vergl. was weiter unten über dies Lehrmittel in dem Abschnitt: „Lesen der heiligen Schrift" gesagt ist.

nannten Historienbücher sich anschließt, wird sich nicht blos aus Zweckmäßigkeitsgründen, sondern auch aus der Erwägung empfehlen, daß der Lehrer seine Vorbereitung auf den biblischen Geschichtsunterricht jederzeit aus der Bibel selbst zu entnehmen hat.

2. Behandlung. Die von dem Lehrer in unterrichtliche Behandlung zu nehmende biblische Geschichte muß erzählt, zum Verständniß gebracht und eingeübt werden.

Um die Geschichte erzählen zu können, muß der Lehrer selbst sie sich zum Verständniß gebracht, oder, um uns eines schon oben angeführten Ausdrucks zu bedienen, sie erlebt haben*). Es fragt sich: wie geschieht das? Der Herr selbst giebt eine Andeutung zur Beantwortung dieser Frage Matth. 13, 10—12. Die Jünger traten zu ihm und sprachen: Warum redest Du zu ihnen durch Gleichnisse? Er antwortete und sprach: Euch ist gegeben, daß ihr das Geheimniß des Himmelreichs vernehmt; diesen ist es aber nicht gegeben. Denn wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, das er hat. In diesen Worten macht der Herr das Verständniß seiner Rede, das er selbst geben will, abhängig von einem Besitz, von einem „Haben." Wer von ihm sein Wort sich erschlossen zu sehen wünscht, der muß zu demselben das herzubringen, was hier die Jünger im Gegensatz zu dem Volke zu seiner Rede hinzubrachten, das ist Andacht, Sammlung des Gemüths, Liebe zu Ihm, der da redet, und Verlangen danach, Sein Wort zu hören. Wer das hat, dem wird von Ihm gegeben, und was Er, der das Leben ist, giebt, das ist Leben.

Der Lehrer muß vor allem die von ihm zu erzählende Ge-

*) Das ganze christliche Leben ist nichts anders als Erfahrung dessen, was der Sohn Gottes verkündigt und die Apostel und Propheten geschrieben haben. Manche ihrer Worte gehen lange Zeit wie Groß-Würdenträger an uns vorüber, dergestalt, daß uns ihre Herrlichkeit kaum anrührt und als ob sie kein Herz für uns hätten. Aber dann kommt eine Stunde, in der sie sich uns erschließen; sie treten ein in unser, wir treten ein in ihr Leben, und wir erfahren die Fülle des in ihnen niedergelegten Segens an unseren Herzen. (Nitzsch in einer Predigt 1856.)

schichte sich lebendig vor Augen führen. Dazu gehört, daß er sich die Zeit gegenwärtig mache, daß er sich den Ort klar vor Augen stelle, wo die Geschichte sich zuträgt, daß er sich die Personen anschaulich vorführe, welche in der Geschichte handelnd auftreten, daß er von ihren Thätigkeiten und den sie begleitenden Umständen sich ein klares Bild entwerfe, endlich, daß er sich hineinlebe in das Gotteswort, welches gleichsam den Mittelpunkt der Geschichte bildet. Es wird angemessen sein, diese Forderung an einigen Beispielen zu erläutern. Es sei die Erzählung von der Auferweckung des Jünglings zu Nain, Luc. 7, 11—17, die in Behandlung genommen werden soll. Die Zeit, wann diese Begebenheit sich zugetragen habe, ist näher nicht angegeben. Der Ort, wo sie sich zuträgt, Nain, ein Flecken, zwei und eine halbe Stunde von Nazareth gelegen. Der Herr, umgeben von vielen seiner Jünger und gefolgt von einer großen Menge Volks, ist im Begriff in die Stadt hineinzugehen. Als er dem Stadtthor bereits ganz nahe ist, tritt aus demselben heraus ein Leichenzug. Auf einer Bahre trägt man in unbedecktem Sarge, wie es bei den Juden Sitte war, einen todten Jüngling; er ist seiner Mutter einziger Sohn, die Freude ihres Herzens, die Stütze ihres Alters, denn sie ist eine Wittwe, hat also auch ihren Mann einst desselbigen Weges geleitet. Weinend und vom Schmerz gebrochen geht sie hinter dem Sarge her. Da treffen vor dem Stadtthor jene beiden so verschiedenen Züge auf einander, der Zug voll Leben und theilnahmevoller Erwartung, an dessen Spitze der Herr, das Leben selbst, schreitet, ihm entgegen der andere, schmerzerfüllte, an dessen Spitze ein Todter getragen wird. Welche Gegensätze, die hier einander gegenübertreten! Werden sie ohne sich zu berühren an einander vorübergehen? Wird das Herz Jesu von dem ihm entgegentretenden Elend unbewegt bleiben? Nein! Da der Herr die trauernde Wittwe erblickt, jammert ihn derselbigen, und freundlich tröstend spricht er zu ihr: Weine nicht. Dann tritt er an den Sarg, und rührt ihn an; erwartungsvoll stehen die Träger still, und er spricht mit lauter Stimme: Jüngling, ich sage Dir, stehe auf! Da ergießt sich neues Leben durch die todten Glieder; der Jüngling schlägt die Augen auf, er

bewegt sich, er richtet sich auf, er fängt an zu reden. Der Herr giebt den Neubelebten seiner Mutter wieder. Welch ein Geschenk für diese! Welch ein Wechsel der Empfindungen in ihrem Herzen! Wie hat des Herrn Wort ringsum alles verwandelt! Das Leben hat den Tod besiegt. Die Wahrnehmung des Unerhörten erfüllt alle Herzen mit Staunen, mit Furcht, aber auch mit Preis und Dank gegen Gott. „Es ist ein großer Prophet unter uns auferstanden, und Gott hat sein Volk heimgesucht", ist sichtbarlich zu ihm gekommen, hat ihm einen Beweis seiner Gnade gegeben.

Wie wir hier die Geschichte von der Auferweckung des Jünglings zu Nain dargestellt haben, wörtlich so steht sie nicht an der betreffenden Stelle. Das Bibelwort ist einfacher, gedrängter, großartiger; aber vor der stillen, in sie sich vertiefenden Betrachtung legt sie sich auseinander, und die reiche Fülle ihres Inhalts tritt lebendig vor die Anschauung. In dieser Lebendigkeit müssen die einzelnen Züge vor der Seele des Lehrers stehen, wenn er geschickt sein will, sie gut zu erzählen.

Wir erläutern das hier Geforderte um seiner Wichtigkeit willen noch an einem andern Beispiel. Die Erzählung von dem Auftreten des Apostels Paulus zu Athen hebt Ap.-Gesch. 17, 16 also an: „Da aber Paulus ihrer zu Athen wartete, ergrimmte sein Geist in ihm, da er sahe die Stadt so gar abgöttisch." Vor den Blick des bei diesen Worten verweilenden Lehrers tritt der Apostel Paulus, tritt die göttererfüllte Hauptstadt Griechenlands, treten die daraus sich ergebenden Gegensätze. Paulus, von Jugend auf erzogen in dem Glauben an den Einen lebendigen Gott, erwachsen in dem Anschauen seiner schönen Gottesdienste, tiefverabscheuend Alles, was wider das Gebot verstößt: Du sollst Dir kein Bildniß noch irgend ein Gleichniß machen, weder deß, das oben im Himmel, noch deß, das unten auf Erden, oder deß, das im Wasser unter der Erde ist! — dieser Paulus tritt in eine Stadt, auf deren Straßen und Plätzen er überall zahllose, mit dem größten Fleiß gearbeitete, aus kostbaren Stoffen geformte Bildsäulen vieler verschiedener Götter und Göttinnen erblickt. Es begegnen ihm die Priester und Priesterinnen, die den Dienst dieser Gottheiten verwalten; er sieht die Züge derer

schichte sich l[illegible] [illegible] zu den Tempeln gehen, er sieht die Feiern-
daß er sich [illegible] den stummen Götzen niederfallen und anbeten, und all
klar vor [illegible] [illegible] tritt mit dem Anspruch auf, daß in ihm die höchste
sich die [illegible] die vollendetste Schönheit zur Erscheinung kommt.
schichte [illegible] Wie muß das dem Apostel durch die Seele schneiden! Mit
und [illegible] wie tiefem Schmerz muß es ihn erfüllen, ein so großes, schön
werf[illegible] gestaltetes, durch manche Tugenden ausgezeichnetes und vielge-
we[illegible] rühmtes Volk in so tiefer Finsterniß des geistlichen Erkennens und Lebens versunken zu sehen. Dieser Vergegenwärtigung gegenüber versteht man das Wort der Schrift, das von Paulus gesagt wird: sein Geist ergrimmte in ihm, da er sahe die Stadt so gar abgöttisch. Aber zu einem derartigen anschaulichen Verständniß gelangt man nur, wenn man in das kurze aber tiefe Wort der Schrift sich liebend versenkt, indem man sinnend bei ihm verweilt, den Inhalt desselben sich auseinanderlegt, und zu demselben herzubringt, was an erläuternden Gedanken da und dort schon in der Seele sich vorfindet.

Am sorgfältigsten muß diese innere erwägende Thätigkeit in Betreff derjenigen Worte vieler biblischen Erzählungen vollzogen werden, in welchen ihr Inhalt wie in einem Brennpunkt zusammengeschlossen erscheint. So leuchtet die Weihnachtsgeschichte am hellsten in dem Lobgesange der Engel! Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden, und den Menschen ein Wohlgefallen! So die Geschichte von der Samariterin in dem Worte: Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten! So die Geschichte von der Berufung des Matthäus in dem Wort: Ich bin gekommen, die Sünder zur Buße zu rufen, und nicht die Frommen. In derartige Mittelpunkte biblischer Erzählungen vor allem muß sich der Lehrer sinnend und betrachtend vertiefen. Das geschieht nicht so, daß man sich hinsetzt und darüber grübelt, sondern allein so, daß man ein solches Wort liebend mit sich herumträgt, wieder und wieder es sich gegenwärtig macht und es zum Anschauen gleichsam vor sich hinstellt. Dann tritt es je länger je mehr in lebendige Verknüpfung mit den anderweitig bereits in der Seele vorhandenen Gedanken und Empfindungen, es zieht gewissermaßen

die in ihr niedergelegten, ihm verwandten Stoffe an sich, wie ein Samenkorn dasselbe thut mit den in der Erde liegenden Nahrungselementen. Dadurch wird das in der Seele also still gepflegte Wort immer klarer, durchsichtiger, reicher, inhaltsvoller, mit Einem Wort: es wird lebendig, es fängt an in der Seele zu leben, und mit einem so lebendigen Wort ausgerüstet ist der Lehrer geschickt nicht nur, sondern geweiht für die Unterweisung der Kinder.

In dem hier dargestellten inneren Vorgange ist die durch das göttliche Wort vermittelte Einwirkung des heiligen Geistes unverkennbar. Er allein vermag es, das göttliche Wort in dem Herzen eines Menschen wahrhaft lebendig zu machen, d. h. ihm eine Erfahrung von dem in demselben befaßten göttlichen Leben zuzueignen. Er ist es, durch den die Liebe ausgegossen wird in unser Herz (Röm. 5, 5); er ist es, welcher unserem Geist Zeugniß giebt, daß wir Gottes Kinder sind (Röm. 8, 16); er ist es, der unserer Schwachheit aufhilft (Röm. 3, 26); er ist der helle Schein, den Gott in unsere Herzen gegeben hat, daß durch uns entstände die Erleuchtung von der Erkenntniß der Klarheit Gottes in dem Angesicht Jesu Christi (2. Cor. 4, 6). So ist er, der heilige Geist, der rechte Lehrer aller Lehrer, aber auch der rechte Lehrer aller Schüler. Darum heißt er der Geist der Wahrheit, weil er uns der Wahrheit sicher und gewiß macht, daß wir nicht dürfen zweifeln in diesem oder jenem Stück, das unsere Seligkeit betrifft. — Daraus folgt, daß seine Hülfe erbeten, sein Kommen erfleht werden muß, wenn jene Vorbereitung, von der wir reden, sich wahrhaft vollziehen soll.

Nun folgt die Erzählung selbst.

Der Lehrer bedient sich bei derselben der Fassung, welche die betreffende Geschichte in der Bibel gefunden hat. Es giebt keine klarere, keine einfachere, keine sinnvollere. Jedes Wort ist gebraucht in der vollen Wahrheit seiner Bedeutung; der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge anschaulich; die Verbindung der Sätze ist durch die einfachsten Mittel herbeigeführt. Diese nach allen Beziehungen hin in der biblischen Darstellungsform hervor-

tretende Natürlichkeit, Schmucklosigkeit und Wahrheit giebt ihr eine Verständlichkeit, nach welcher sie auch für das Kind durchaus zugänglich ist. Wenn aber der Lehrer sich ihrer bedient, nachdem er durch sorgfältige Vorbereitung, durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes jene Weihe empfangen hat, von der wir vorher redeten, so wird dadurch das biblische Wort den Kindern nicht blos verständlich, sondern auch eingänglich. In milderem, leichterem Tone ergeht sich die Rede, wenn es sich handelt um die Darstellung äußerer Vorgänge; nachdrucksvoller wird sie da, wo Rede und Gegenrede eintritt; zu voller Kraft erhebt sie sich, wo der Inhalt der Erzählung spruchartig zusammengefaßt wird, oder ein besonders bedeutungsvolles Wort, nachdrucksvolles, kräftiges Aussprechen erfordert. — Ein Hauptaugenmerk wird dabei von dem Lehrer darauf gerichtet, daß sowohl die einzelnen Sätze, als auch der ganze Verlauf der Erzählung in klarer Gliederung zur Erscheinung kommen. Das Pausiren an geeigneter Stelle ist für das Verständniß durchaus von derselben Wichtigkeit, wie die rechte Tonvertheilung. Aber die eigentliche Wirkung auf das innere Leben der Kinder wird hervorgerufen durch jene, nicht näher zu beschreibende, Beseelung des Wortes, die es dadurch empfängt, daß durch dasselbe das innere Leben des Lehrers hindurchklingt. Es ist eine an das Wunderbare grenzende Wirkung, die eine so vorgetragene biblische Geschichte auf die Kinder macht; den geöffneten Augen, den gespannten Zügen, der ganzen Haltung merkt man es an, daß sie mit Begierde erfassen, was ihnen in dieser Weise dargeboten wird. Wie Thau auf dürres Erdreich fällt das göttliche Wort in ihr Herz, und wenn sie auch zunächst und unmittelbar darauf noch nicht im Stande sind, dem Lehrer zu wiederholen, was er ihnen erzählt hat, so ist der Gesammteindruck, den sie von der Geschichte empfangen haben, doch etwas sehr Werthvolles.

Aber es soll freilich dabei nicht sein Bewenden behalten, vielmehr kommt es nun darauf an, durch Entwickelung von Wort und Sache jede etwa sich noch findende Unklarheit, so weit dies überhaupt möglich ist, zu beseitigen, dadurch sicheres

Verständniß herbeizuführen, und durch dies alles, die gläubige Aneignung der erzählten Thatsachen zu vermitteln.

Jene Entwicklung des Worts und der Sache erfolgt durch an die Kinder gerichtete Fragen. Sie schließen sich in ihrem Inhalt und in ihrer Aufeinanderfolge unmittelbar dem Gange der Erzählung selbst an; ihr Zweck ist, die Erzählung noch einmal an den Kindern vorüberzuführen, und sie dabei in der biblischen Fassung durch ihren Mund gehen zu lassen. Es ist daher streng darauf zu halten, daß die Kinder die Frage des Lehrers in ihrer Antwort wieder aufnehmen und stets in ganzen Sätzen antworten. Die richtige Fragestellung bei diesem Abfragen wird dem Lehrer keine Schwierigkeit machen, wenn er Folgendes beachtet:

1) Jeder Satz zerfällt in ein betontes und in ein nichtbetontes Stück.

2) Beim Abfragen ist das Fragewort so zu wählen, daß es auf das betonte Satzstück sich hinrichtet.

3) Die Frage selbst ist aus dem nichtbetonten Satzstücke zu entnehmen.

Bei dieser Art zu fragen heben die Kinder in ihrer Antwort natürlich jedesmal das betonte Satzstück hervor, da auf dieses das Fragewort sich bezieht, und diesem betonten Satzstück fügen sie das nichtbetonte hinzu, da sie angeleitet sind, die Frage des Lehrers in ihrer Antwort wieder aufzunehmen. Auf diese Weise werden sie durch das Abfragen nicht nur an den Inhalt der Erzählung und an ihren Verlauf erinnert, sondern die Erzählung selbst kommt auch in der ursprünglichen Fassung, also mit dem Bibelwort, aus ihrem Munde wieder zur Erscheinung. Ein Beispiel wird das Gesagte erläutern.

Der Lehrer erzählt Matth. 8, 23—27: Und er trat in das Schiff und seine Jünger folgten ihm. Und siehe, da erhob sich ein großes Ungestüm im Meer, also daß auch das Schifflein mit Wellen bedeckt war; und er schlief. Und die Jünger traten zu ihm und weckten ihn auf und sprachen: Herr hilf uns, wir verderben! Da sagte er zu ihnen: Ihr Kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam? Und stand auf und bedrohete den Wind und das Meer; da ward es ganz still. Die Menschen aber ver-

wunderten sich und sprachen: Was ist das für ein Mann, daß ihm Wind und Meer gehorsam ist?

Nachdem der Lehrer ein- oder, wenn es ihm erforderlich erscheint, zweimal diese Geschichte mit der angezeigten Betonung langsam, wohlgegliedert und mit nachdrucksvoller Hervorhebung der Reden der Jünger und Christi, erzählt hat, fragt er folgendermaßen:

L. Wohin trat der Herr Jesus?

K. Der Herr Jesus trat in das Schiff.

L. Und was thaten seine Jünger?

K. Und seine Jünger folgten ihm.

L. Was erhob sich da im Meer?

K. Da erhob sich ein großes Ungestüm im Meer.

L. So daß wer auch mit Wellen bedeckt ward?

K. So daß auch das Schifflein mit Wellen bedeckt ward.

L. Was that der Herr dabei?

K. Er schlief.

L. Was thaten die Jünger?

K. Die Jünger traten zu ihm und weckten ihn auf.

L. Und was sprachen sie?

K. Sie sprachen: Herr, hilf uns, wir verderben.

L. Und was sagte Jesus zu ihnen?

K. Und Jesus sagte zu ihnen: Ihr Kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam.

L. Und was that er dann?

K. Er stand auf und bedrohete den Wind und das Meer.

L. Wie ward es da?

K. Da ward es ganz stille.

L. Wie ward da den Menschen zu Muth?

K. Die Menschen verwunderten sich.

L. Und was sprachen sie?

K. Und sie sprachen: Was ist das für ein Mann, daß ihm Wind und Meer gehorsam sind?

Wenn in dieser Weise ein-, zweimal die Geschichte abgefragt ist, so wird sich nicht nur der Inhalt derselben im Allgemeinen, sondern auch die Verknüpfung der einzelnen Begeben-

heiten und ihre Aufeinanderfolge, ja es wird sich das biblische Wort einigen Kindern bereits so eingeprägt haben, daß sie auf die an sie zu richtende Aufforderung willig und im Stande sind, einzelne Abschnitte der Erzählung wiederzugeben. Diese Willigkeit hat der Lehrer zu unterstützen, sich mit seiner Nachhülfe so viel als möglich zurückzuhalten, die Kinder, so lange sie allein sprechen, gewähren zu lassen, und durch freundliche Ermunterung und Anerkennung die Leistung nach Kräften zu fördern*). Dann kommt es bald dahin, daß auch die Schwächeren sich bemühen, den Fähigeren es nach zu thun, und die Erzählung kommt in biblischer Form aus dem Munde der Schüler zur Darstellung.

Ist die Geschichte so einfach und jeder Ausdruck in derselben so verständlich, wie dies in dem vorliegenden Beispiele der Fall ist, so bedarf es einer weiteren Erläuterung gar nicht. Sobald die Kinder mit sinngemäßem, schönem Ausdruck die Erzählung wieder zu geben vermögen und jedes Wort dabei so gesprochen wird, daß man heraushört, es werde der rechte Gedanke damit verbunden, so ist jedes Herbeiziehen weitergehender Gedanken überflüssig und daher vom Uebel.

Allein so einfach ist die Erzählung nicht immer. Es kommen nicht selten Worte und Sachen in den biblischen Erzählungen vor, welche ohne Weiteres den Kindern nicht verständlich sind. Hier muß das erklärende, das entwickelnde Wort des Lehrers hinzutreten. Das geschieht jedoch nicht inmitten seiner Erzählung, deren Fluß nicht unterbrochen werden darf, damit der Gesammteindruck nicht beeinträchtigt werde, sondern es geschieht beim Abfragen. In den meisten Fällen wird dem Lehrer das eigene Gefühl sagen, was in der Erzählung dunkel ist, und Erläuterung fordert; in an-

*) Große Freigebigkeit mit leitenden Fragen führt zu einer Gewöhnung der Kinder an dieselben, die ich unter die übelsten Schulgewöhnungen rechnen muß. Es entsteht daraus ein passives Abwarten der Fragen, ein Bedürfniß nach steter Anregung von Außen her, eine Zerstreutheit des Gemüths, zuletzt Denkträgheit und Denkschwäche, und vor Allem eine große Unsicherheit des Gedächtnisses, das nur bei stiller, stetiger aus innerer Anregung hervorgegangener Selbstbeschäftigung mit dem Gegenstande seine wunderbare Kraft überraschend entfaltet. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan. S. 101.

deren Fällen aber wird er es erst den Schülern abzumerken haben. Da nämlich, wo das bisher ruhige Auge unsicher blickt und vielleicht fragend den Nachbar ansieht, oder wo das erforderte Wort undeutlich, lautunrichtig oder irgendwie entstellt zum Vorschein kommt, ist es Zeit, erläuternd die vorliegende Dunkelheit aufzuhellen, und nachhelfend das Verständniß herbeizuführen.

Sehr häufig genügt es zu diesem Zweck, wenn das unverstandene Wort auf seinen Stamm zurückgeführt, oder, ist es ein zusammengesetztes, in seine Bestandtheile zerlegt wird. So erklärt man das Wort „ärgern" Matth. 5, 20. 18, 6. am einfachsten, indem man von den Kindern finden läßt, daß es von arg, böse herkommt, wonach also ärgern heißt: böse machen, zum Bösen verleiten; oder das zusammengesetzte Wort: Stiftshütte, indem man es auflösen läßt in: Hütte des Stifts, der Stiftung, des Bundes. Eine sinnige Benutzung dieses Mittels, insonderheit, wenn es nicht ohne vorherige Vorbereitung in Anwendung genommen wird, führt mit großer Sicherheit das erwünschte Verständiß herbei, sichert dasselbe auch in künftigen Fällen, wo das gleiche Wort wiederkehrt, leitet das Kind zu einer aufmerksamen Betrachtung sprachlicher Ausdrücke und Wendungen unvermerkt an, und erschließt dem Lehrer selbst die Schönheit unserer Sprache und die Sinnigkeit ihrer Bildungen oft in der überraschendsten Weise. Als ein brauchbares Hülfsmittel zur Vorbereitung für den Lehrer verweisen wir auf: Claus Harms, der Scholiast. Eine Verdeutschung und Verdentlichung fremd gewordener, nicht allgemein verständlicher Wörter, Namen und Sätze, welche sich auf dem Sprachgebiet der Kirche und der Schule, insbesondere in Bibel, Gesangbuch und Katechismus finden, großentheils mit Angabe ihrer Herkunft in alphabetischer Ordnung. Kiel 1851. Pr. 18 Sgr. Außerdem findet sich das Erforderliche in den erläuternden Bibelwerken von v. Gerlach, Brandt, Lisco, so wie in der Hirschberger Bibel. Bei dieser Gelegenheit ist jedoch davor zu warnen, daß der Lehrer dergleichen Aufforderungen zu sprachlicher Erläuterung nicht als Anlaß benutze, um die Religionsstunde zu einer Sprachstunde zu machen und

sie dadurch aus der ihr gebührenden Stellung und Haltung zu verrücken. Die Versuchung dazu liegt manchmal sehr nah. Nur die stete innere Vergegenwärtigung seiner Aufgabe wird den Lehrer vor einem solchen Mißgriffe schützen.

Handelt es sich um Sacherklärungen, also um Erläuterung von geographischen, historischen oder antiquarischen Ausdrücken, so wird der Lehrer die mündliche Erläuterung nach Möglichkeit durch die Anschauung unterstützen müssen. Für die reiferen Schüler wird, bei sich darbietender Gelegenheit, die Karte des heiligen Landes zur Vergegenwärtigung der Oertlichkeiten in Gebrauch genommen werden. Wo der Libanon liegt, wie von ihm herab der Jordan durch das Galliläische hindurch zum todten Meer sich ergießet, wo Jerusalem zu suchen ist, wie Galliläa, Samaria, Judäa und Peräa zu einander liegen, welches die Länder sind, die das heilige Land umgrenzen, das und Aehnliches sind Belehrungen, die auch dem Schüler der Volksschule nicht vorenthalten werden dürfen, die aber erst dann werthvoll werden, wenn man sie durch Anknüpfung an ein Kartenbild anschaulich und dadurch klar und fest macht.

Zur Erläuterung antiquarischer Ausdrücke sind geeignet die „Bildertafeln zum Gebrauch beim Unterricht in der biblischen Geschichte und Alterthumskunde, herausgegeben und erläutert von K. Bormann. Berlin, G. Bormann, Pr. 10 Sgr." Sie stellen das Innere der Stiftshütte, die in derselben sich befindenden heiligen Geräthe, namentlich die Bundeslade, den Rauchaltar, den Brandopferaltar, den Schaubrodtisch, den Leuchter, den Priester und den Hohenpriester in ihrer Amtskleidung, ferner jüdische Münzen und musikalische Instrumente dar; sie enthalten endlich einen Grundriß des Herodianischen Tempels und eine, auf den Umschlag abgedruckte, Erläuterung führt mit Hinweisung auf die bezüglichen Schriftstellen in das Verständniß ein. An Größe sind diese Bildertafeln den bekannten Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von Wilcke gleich und die auf ihnen dargestellten Gegenstände sind in einem Maaßstabe ausgeführt, der das Erkennen derselben auch in der größten Klasse möglich macht.

Endlich kann es sich um Begriffserklärungen handeln. Eine solche kann auf eine zwiefache Weise gegeben werden. Man sucht nämlich entweder für den zu erklärenden Begriff den nächst übergeordneten, und giebt dann alle diejenigen Merkmale an, durch welche sich der zu erklärende Begriff von den Begriffen gleicher Gattung unterscheidet. So erklärt der Verfasser des Briefes an die Hebräer (Hebr. 11, 1.) was Glaube sei indem er sagt: es ist aber der Glaube eine gewisse Zuversicht deß, das man hoffet, und nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet. Er macht zuerst die Art von innerer Lebensthätigkeit namhaft, zu der auch der Glaube gehört: er ist eine Zuversicht, ein Nicht-Zweifeln, und dann fügt er diejenigen Bestimmungen hinzu, durch welche sich die Zuversicht, das Nicht-Zweifeln, das Glaube heißt, vor anderer Zuversicht und Zweifellosigkeit unterscheidet, indem er sagt: der Glaube ist eine feste Zuversicht deß, das man hoffet, und ein Nicht-Zweifeln, an dem, das man nicht siehet.

Es ist leicht erkennbar, daß die Gedankenverbindung, welche in einer derartigen Begriffserklärung zur Erscheinung kommt, so zusammengesetzt ist, und so viel Uebung und Gewandtheit im Denken erfordert, daß man es nur in äußerst seltenen Fällen wird unternehmen können, auf diesem Wege den Kindern in der Volksschule einzelne Begriffe zu erläutern.

Einfacher schon ist diejenige Art von Begriffserklärung, in der angegeben wird, wie das Zu-erklärende entsteht, wie wenn Jemand sagt: Der Hochmuth entsteht, wenn man sich immer nur mit Solchen vergleicht, die in geistiger und sittlicher Beziehung unter uns stehen. Von Begriffserklärungen dieser Art kann man jedoch nur in vergleichungsweise seltenen Fällen Gebrauch machen. Ueberdies setzen auch sie eine Geübtheit im Denken oder mindestens in der Vergegenwärtigung geistiger Zustände voraus, wie man sie bei den Schülern der Volksschule im Ganzen nicht voraussetzen darf.

Aber es bedarf in der That hier derartiger begrifflicher Erklärungen nur selten. Viele Begriffe, die eine solche Erklärung zu erfordern scheinen, und die auf dem Gebiete der religiösen Unterweisung oft vorkommen, wie: Hoffnung, Liebe, Geduld, Barmherzigkeit, Gnade, Erbarmen sind von der Art, daß

einerseits etwas ganz Verkehrtes bei ihnen zu denken auch dem Kinde fast unmöglich ist, und daß andrerseits auch durch die beste Erklärung die ganze Fülle des in ihnen niedergelegten Inhalts doch nicht erschöpft werden kann. Diesen Inhalt schließt nur das Leben und die eigene Herzenserfahrung auf. Es ist daher unendlich fruchtbarer, durch die in der biblischen Geschichte den Kindern nach einander vor die Augen tretenden Personen und durch den Einblick in ihre inneren Zustände diese Begriffe zu erläutern, als den vergeblichen Versuch zu machen, das Leben durch die Formel einer Definition an die Kinder bringen zu wollen. Ueberdies liegt bei derartigen Versuchen die Gefahr nah, aus der Religionsstunde eine bloße Verstandesübungsstunde zu machen. Die Zeit liegt nicht so fern hinter uns, in der dieser Weg absichtlich beschritten wurde; er hat sich als Irrweg erwiesen, und darum ist vor ihm zu warnen.

Angemessen kann es unter Umständen sein, einen zu erklärenden Begriff zu umschreiben, d. h. durch Nachweisung der in ihm enthaltenen Thätigkeiten oder Eigenschaften oder Dinge einen Blick in seinen Inhalt zu gewähren, wie wenn man sagt: die Buße besteht aus drei Stücken: der Erkenntniß der Sünde, der Reue über dieselbe, und dem Verlangen nach Erlösung von derselben. Aber auch hier kommt für die Erläuterung religiöser Begriffe dem Lehrer die biblische Geschichte zu Hülfe. So wird z. B. was Buße und Bekehrung ist in dem Gleichnisse vom verlorenen Sohn, was Hochmuth und Demuth ist in dem Gleichnisse vom Pharisäer und Zöllner, was Barmherzigkeit ist in dem Gleichnisse vom barmherzigen Samariter beschrieben, und zwar geschieht dies in einer so anschaulichen Weise, daß die genannten Begriffe dadurch auch dem kindlichen Verständniß-Vermögen zugänglich werden. Wo es sich daher bei fortgeschritteneren Schülern um Begriffs-Erläuterungen handelt, da wird am erfolgreichsten immer auf diese historischen Anschauungen zurückzugehen sein.

Von wenig Ueberlegung zeugt es, wenn Lehrer da, wo sie mit ihren Schülern vor einem Begriffe stehen, diese mit der Frage behelligen: Was heißt das? oder: Was ist das? Die Unbestimmtheit solcher Fragen, die Inhaltslosigkeit des in

ihnen gebrauchten Fragewortes macht in der Regel die Beantwortung ganz unmöglich, und daher werden durch sie die Schüler in eine Unbestimmtheit des Besinnens hineingeworfen, welche mehr zerstreut als fördert.

Ist durch die hier nachgewiesenen Mittel die Erläuterung der biblischen Geschichte in erwünschter Weise vollzogen, so muß dieselbe von den größeren Kindern unter Beibehaltung des biblischen Worts ausdrucksvoll und schön erzählt werden, dergestalt, daß in dem Vortrage zur Erscheinung kommt, es sei keine Dunkelheit mehr vorhanden, vielmehr eine klare Uebersicht über das Ganze, und eine richtige Einsicht in das Einzelne gewonnen. Doch genügt es nicht, wenn für eine solche Leistung nur einzelne jener Kinder sich befähigt erweisen. Das würde ein Zeichen davon sein, daß der Lehrer nur mit diesen, den Befähigten, sich beschäftigt hätte. Der Unterricht in der Volksschule verlangt unbedingt die gleichzeitige Fortführung der ganzen zusammengehörigen Abtheilung.

Der Erläuterung muß nun noch die Einübung folgen. In einem gewissen Sinne wird sie vollzogen werden, wenn der Lehrer, nachdem er in seinem Unterricht bis hierher vorgeschritten ist, den Kindern ein Bild von der mit ihnen behandelten biblischen Geschichte vorzeigt, und dasselbe von den Kindern selbst unter seiner Mithülfe erklären läßt. In keinem Fall darf, wenn der Lehrer von einem derartigen Einprägungsmittel Gebrauch machen will, die Anwendung desselben früher als nach erfolgter Erläuterung der Geschichte erfolgen. Zeigt man dasselbe den Kindern vor, ehe man mit der Erzählung selbst beginnt, so wird diese wie eine Erläuterung zu dem Bilde hinzukommen, während doch das Ursprüngliche hier das göttliche Wort ist, zu welchem das Bild nur als eine menschliche Darstellung hinzutritt. Eben so wenig ist es angemessen, das Bild vor die Augen der Kinder zu bringen, während man ihnen die Geschichte erzählt, denn dadurch theilt man offenbar die Aufmerksamkeit der Schüler zwischen dem Bilde und dem Worte, und es liegt die Besorgniß nahe, daß sie sich dem ersteren mit größerer Theilnahme zuwenden werden, als dem letzteren, weil jenes sie von sinnlicher

Seite mehr anspricht. Dagegen kann das Bild zur Einprägung der Geschichte recht gute Dienste leisten. Nur darf auch hier nicht übersehen werden, daß es nur einen Moment der Geschichte vergegenwärtigt, aber nicht ihren Verlauf, daß es ferner nur die sinnliche Seite dieses Momentes zur Erscheinung zu bringen vermag, aber nicht den ihm zu Grunde liegenden inneren Vorgang, endlich daß es die Kernpunkte der Erzählung, wo sie in einem spruchartig gefaßten Gedanken hervortreten, vorzuführen nicht im Stande ist. Daraus folgt die untergeordnete Bedeutung der biblischen Bilder für den hier zu erreichenden Zweck, und daß der Lehrer nicht auf ein sehr wichtiges Lehrmittel verzichtet, wenn es ihm nicht vergönnt ist, biblische Bilder bei seinem Unterricht in Anwendung nehmen zu können.

Pf. Fliedner in Kaiserswerth hat Abbildungen zu biblischen Geschichten herausgegeben, die für die Schule brauchbar sind. Schnorr's Bibel in Bildern wird dem Lehrer selbst treffliche Dienste leisten; zum Gebrauch vor großen Schülerklassen ist das Format derselben und damit die Erkennbarkeit der Figuren nicht groß genug.

Für diejenigen Kinder, welche bereits fertig lesen können, erfolgt die Einprägung der in Betrachtung genommenen biblischen Erzählungen durch Nachlesen der betreffenden Abschnitte in der heiligen Schrift. Entweder tritt dasselbe sofort in der Schule als eine stille Beschäftigung ein, während der Lehrer sich mit seinem unmittelbaren Unterricht den Kleineren zuwendet, oder es geschieht zu Haus in Folge der von dem Lehrer gestellten Aufgabe. Der erste dieser beiden Wege hat manches Bedenkliche, und wir können ihn im Allgemeinen nicht empfehlen. Es ist dem Lehrer nämlich nicht möglich, die Schüler, denen er die Aufgabe stellt, eine biblische Geschichte wiederholend zu lesen, darüber zu controliren, ob sie wirklich das Geforderte leisten, denn das wiederholte Abfragen der Geschichte, bei welchem allein ihr Fleiß ersichtlich werden kann, findet ja erst an dem folgenden Tage statt. Dagegen empfiehlt es sich, das Nachlesen der Geschichte aus der Bibel selbst zum Gegenstande der häuslichen Aufgabe zu machen. Es ist schön, wenn das

Kind in den Bereich dieser seiner häuslichen Thätigkeit auch die andern Genossen des Hauses hineinzuziehen vermag. Wenn der Lehrer ihm dazu mit Rath und Ermahnung an die Hand geht, so wird der Erfolg davon da und dort nicht ausbleiben, und die Schule wird über ihre Schwelle hinaus einen Segen tragen, den sie sofort wieder empfängt.

Zweckmäßig schließt sich als stille Beschäftigung dem Unterricht der biblischen Geschichte das Aufschreiben der besprochenen Erzählung an. Daß auch auf diesem Wege die Einprägung erfolgt, ist bekannt. Nicht minder ist ersichtlich, daß hier die Controle des Lehrers möglich ist. Nur dazu ist aufzufordern, daß sie auch wirklich eintrete. In vielen Fällen aber wird die durchgenommene Geschichte zu umfangreich sein, als daß sie während der für die stille Beschäftigung bestimmten Zeit vollständig aufgeschrieben werden könnte. Es würde damit nur zu einem Anfang kommen, der mit abgelaufener Stunde abgebrochen werden müßte. Sieht der Lehrer das Eintreten dieses Falles voraus, so thut er wohl, nur das Aufschreiben des wichtigsten in der Geschichte vorkommenden Ausspruches zu erfordern, worin doch immer ein Ganzes zur Erscheinung kommt. Nur an der Herstellung eines solchen haben die Kinder ihre volle Freude.

Bei den kleineren Kindern, die noch nicht selbstständig lesen und schreiben können, kann natürlich die Einprägung der biblischen Geschichte durch Nachlesen und Aufschreiben derselben nicht erfolgen. Hier bleibt dem Lehrer nur übrig, die Einprägung durch die mündliche Wiederholung zu vollziehen, die er selbst mit den Kindern vornimmt. Doch liegt die Gefahr nahe, daß er ermüdet, und die Kinder weiter zu einer neuen Geschichte führt, ehe die vollständige Aneignung der zuerst in Angriff genommenen erfolgt ist. Junge Lehrer namentlich sind der Gefahr, jene Ermüdung über sich kommen zu lassen und diesen Mißgriff zu thun, ausgesetzt. Sie haben zu bedenken, daß ein Gebäude nur auf festgelegten Grundsteinen sicher ruht, daß die Sorgfalt, mit welcher sie hier, wie in jedem andern Unterrichtsgegenstande, bei den Anfängen verweilen, sich später reichlich lohnt, und daß, wenn die Fortschritte auch in der ersten Zeit nur sehr langsam sind, doch später raschere

folgen, sobald nur für die Entwickelung der Kraft des Schülers durch Erstrebung schöner Leistungen von Anfang an das Nöthige gethan worden ist. Wenn daher ein Lehrer am Anfang eines Halbjahres mit der Zahl der von ihm während desselben durchzunehmenden biblischen Geschichten in die Zahl der ihm zur Disposition stehenden Unterrichtsstunden dividirt, und danach bemißt, wie viel Zeit er auf jeden Abschnitt zu verwenden habe, so rechnet er falsch. Den Anfängen gehört die doppelte Zeit; hier kann, hier darf auch nur die Bewegung langsam sein, wenn sie sicher sein soll und vorbereitend für weiteren Fortschritt.

B. Gebete.

1. **Morgen- und Abendgebete.** Wie der Lehrer die biblische Erzählung, die er an das Herz der Kinder bringen will, innerlich erlebt haben muß, so ist es auch nothwendig, daß der Lehrer, der zum Gebete die Kinder anzuleiten hat, selbst sich in einer Stimmung befinde, die nicht blos fähig ist zum Gebet, sondern die danach verlangt. Damit ist nicht etwa eine Forderung ausgesprochen, die dem Lehrer eine Verpflichtung auferlegte, sondern damit ist nur eine Voraussetzung bezeichnet, von der angenommen werden darf, daß sie bei jedem Lehrer zutreffe. Ist er jung, so wird das Gefühl mangelnder Erfahrung und ungeübter Kraft ihn treiben, Ergänzung seines Mangels bei dem Herrn zu suchen; ist er alt, so muß der Hinblick auf seine abnehmende Kraft zu einem gleichen Gebete ihn antreiben. Tritt er mit Sorge und Noth belastet unter die Kinder, so wird er danach verlangen, zuvor den Sorgenstein von seinem Herzen genommen zu sehen, ehe er an die Arbeit geht; und kann er mit freudigem Herzen unter die Kinder treten, so wird er darin Anlaß zu Dank und Bitte finden. Vergegenwärtigt er sich die große Verantwortlichkeit seines Amtes, oder die weitgreifende Bedeutung desselben, oder die Herrlichkeit der an dasselbe geknüpften Verheißungen — in allem ist Antrieb zum Gebet; und sieht er auf die Kinder, auf ihre Hülfsbedürftigkeit, auf die Erwartungen, mit denen man sie in die Schule schickt, auf die Bedeutsamkeit der Zeit, die sie

in derselben verleben — überall ist Aufforderung und Anlaß, Kräfte des Himmels betend herabzuziehen.

Wenn nun der in solcher Gebetsstimmung sich findende Lehrer, indem er mit den Kindern betet, sich des Vater=Unsers, oder des Morgen= und Abendsegens bedient, so lernen die Kinder mit der Zeit diese Gebete auch, und sie werden ihnen aus und in einer Stimmung zugeeignet, die ihrem Inhalte, ihrer Würde, ihrem künftigen Gebrauch entspricht.

2. Tischgebete. Kirchengebete. Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 fordert von der Elementarschule auch die Einübung des Segens= und Dankgebetes bei der Mahlzeit. Der Anlaß zu unmittelbarem Gebrauch dieser Gebete liegt außerhalb der Schule, und sie können daher auf eine ähnliche Weise, wie die vorerwähnten, nicht zur Einübung kommen. Nichts desto weniger liegt in unsern Tagen die Aufforderung unabweisbar nahe, von der Schule aus diese Gebete und die Gewohnheit, sie in Gebrauch zu nehmen, in das Haus hinüber zu tragen. Aus diesem ist leider vielfach das Gebet verschwunden; noch haben sich nicht überall die Alten darauf besonnen, wie viel an Kraft, an Trost und an Segensgewißheit sie damit eingebüßt haben. In solchem Nothstande hat die Schule zu versuchen, ob sie nicht durch Vermittelung der Kinder Hülfe bringen könne. Dem Kinde, das in der Schule sein Tischgebet gelernt hat, werden Vater und Mutter kaum wehren, es zu sprechen, wenn es selbst um die Erlaubniß dazu bittet, und so kann durch die Fürsorge eines frommen, treuen Lehrers in der Gemeinde eine Sitte wieder heimisch werden, die unter der erstarrenden Kälte einer glaubensarmen Zeit erstarb. Vorausgesetzt ist dabei freilich, daß der Lehrer sich nicht damit begnügt, die in Rede stehenden Gebete von den Schülern auswendig lernen zu lassen, sondern daß er auch fleißig sie ermahnt, von dem Erlernten an geeigneter Stelle Gebrauch zu machen.

Das Regulativ vom 3. Oktbr. 1854 verlangt endlich noch, daß die älteren Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. Soll dieser Forderung vollständig genügt werden, so kann sich der Lehrer ihr gegen=

über nicht mit der Hoffnung abfinden, daß die Kinder bei Gelegenheit der andächtigen Theilnahme an dem öffentlichen Gottesdienste die namhaft gemachten Gebete von selbst lernen werden, sondern er muß sich Zeit nehmen und Veranstaltung treffen, das hier Erforderte auf den auch anderweitig in Gebrauch genommenen Wegen zum sicheren Eigenthum der Schüler zu machen. Dabei ist es unerläßlich, in das Verständniß der Liturgie sowohl nach ihren Theilen als nach ihrem inneren Bau die Kinder einzuführen. Als ein brauchbares Hülfsmittel für die dem Lehrer hier zufallende Thätigkeit verweisen wir auf K. Materne, Seminardirector in Elsterwerda, Erörterungen über die Liturgie und die Ordnung des evangelischen Hauptgottesdienstes überhaupt. Eine Handreichung für evangelische Volksschullehrer. Eisleben. Reichardt. Preis 5 Sgr. Wird in dieser Weise der hier der Volksschule zugewiesene Lehrstoff behandelt, so schärft dadurch der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder für die betreffenden Theile des Gottesdienstes, und giebt zu erkennen, daß seine Fürsorge für das Heil seiner Schüler sie auch über die Grenzen der Schule hinaus begleite. Zweckmäßig wird es sein, die Gebete bei geeigneter Gelegenheit zum Gegenstande von Aufschreibe-Uebungen zu machen.

Wochenspruch. — Kirchenlied.

1. Wochenspruch. „Mit dem jedesmaligen Morgengebet der Schule wird das Hersagen eines Wochenspruches und eines Wochenliedes, in die einzelnen Verse vertheilt, verbunden, durch welches Verfahren auch die kleineren Kinder dieselben sich allmälig aneignen." In diesen Worten des Regulativs ist das Unterrichtsverfahren angegeben, welches für die Aneignung des Wochenspruchs und des Wochenliedes in Anwendung gebracht werden soll. Dasselbe fällt seinem Wesen nach mit dem zusammen, das für die Aneignung der Gebete vorgeschrieben ist. Indem der Wochenspruch und ein Theil des zu erlernenden Kirchenliedes mit dem jedesmaligen Morgengebet in äußerliche Verbindung gebracht werden, treten sie dadurch in den Bereich der durch dieses hervorgerufenen Stimmung hinein. Diesem Gebiete gehören sie auch ihrem

Inhalte nach zu, und so werden sie betend gesprochen und betend gelernt. Es kommen dadurch die in Rede stehenden Lernstücke unter Umständen an das Ohr und in das Gedächtniß der Kinder, die ihrem Eindringen in die Herzen Bahn brechen können und sollen. Zugleich aber gewinnt dadurch der Schulanfang eine erbauliche Fülle, die wiederum dem Unterricht unmittelbar zu gute kommt. Doch wird freilich der in dieser Anordnung beabsichtigte Segen nur da einkehren, wo des Lehrers eigene fromme Stimmung dem so gestalteten Schulanfange die rechte Weihe zu verleihen geschickt und bemüht ist.

Was nun im Einzelnen zuvörderst den Wochenspruch betrifft, so ist das Verständniß desselben dann auf das Einfachste gegeben, wenn er sich an die in der vorhergehenden Woche behandelte biblische Geschichte anschließt. Bei der Veranschaulichung und Erläuterung, welche er durch diese erfahren hat, wird es nur darauf ankommen, daß er mit dem rechten Ausdrucke von dem Lehrer vor- und von den Kindern nachgesprochen werde, um ihn zum vollen Verständniß zu bringen. Ist, wie das Regulativ es frei läßt, die Auswahl der Wochensprüche im Anschluß an den Katechismus erfolgt, so scheint allerdings jene zunächst liegende und sicherste Erläuterung durch die Anfügung an eine biblische Thatsache nicht gegeben. Allein es ist nicht unmöglich, beides mit einander in Verbindung zu bringen*). In mehreren seit dem Erscheinen der Regulative herausgegebenen Spruchsammlungen ist der Versuch gemacht worden, eine solche Auswahl der in der Schule zu erlernenden Sprüche zu treffen, daß die gleichzeitig in Behandlung zu nehmende biblische Geschichte, Katechismusstücke und Sprüche einander für das Verständniß ergänzen. Wir nennen hier: Dr. J. E. F. Hubert, Handbüchlein für Lehrer und Schulinspectoren beim Religionsunterricht in ein- und zweiklassigen Volksschulen. Sechs und achtzig Wochenpensa in zwei Jahrgängen. Berlin, Decker. Preis 7½ Sgr., in Parthieen 5 Sgr.,

---

*) Das Regulativ vom 2. Oktbr. 1854 macht auf F. W. Theel's Spruchbuch zu Dr. Luther's kleinem Katechismus empfehlend aufmerksam.

eine in genauer Uebereinstimmung mit dem Regulativ getroffene Auswahl, die in den Sprüchen so reiches Material bietet, daß sie jedem Bedürfniß zu genügen vermag.

2. Kirchenlied-Auswahl. In Betreff der Kirchenlieder bestimmt das Regulativ vom 3. Oktober 1854: „Für jede Schule sind mindestens dreißig Kirchenlieder aus den in dem Regulativ für die Präparanden-Bildung aufgeführten zu bestimmen, die fest gelernt werden müssen.“ Durch diese Anordnung ist die für die Schule zu treffende Auswahl in sofern wesentlich erleichtert, als die dreißig auszuwählenden Kirchenlieder aus einer vergleichungsweise kleinen Anzahl zu entnehmen sind. Darüber kann kein Zweifel sein, daß in die Zahl der auszuwählenden vor allen diejenigen Lieder aufgenommen werden müssen, welche ein Gemeingut der ganzen evangelischen Kirche geworden sind. Ihnen gebührt jene Stelle in der Volksschule nicht um ihrer Verfasser, nicht um ihrer inneren Schönheit, sondern um des Lebens willen, das von ihnen ausgegangen ist, um der Werthschätzung willen, die sie in den evangelischen Gemeinden gefunden haben; sie sind theure Erbstücke, an denen köstliche Erinnerungen haften, und die hoch zu halten sind allermeist deshalb, weil sie von lieben Händen als heilige Besitzthümer überliefert werden. Dahin rechnen wir:

1. Wie soll ich Dich empfangen.
2. Dies ist der Tag, den Gott gemacht.
3. Lobt Gott ihr Christen allzugleich.
4. Nun laßt uns gehen und treten.
5. O Haupt voll Blut und Wunden.
6. O Lamm Gottes unschuldig.
7. Jesus meine Zuversicht.
8. O heil'ger Geist kehr bei uns ein.
9. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'.
10. Ein' feste Burg ist unser Gott.
11. Aus tiefer Noth schrei ich zu Dir.
12. Mache Dich, mein Geist bereit.
13. Mir nach, spricht Christus unser Held.
14. Lobe den Herrn, den mächtigen König.
15. Nun danket alle Gott.

16. Befiehl Du Deine Wege.
17. In allen meinen Thaten.
18. Was Gott thut, das ist wohlgethan.
19. Nun ruhen alle Wälder.
20. Wer nur den lieben Gott läßt walten.

Bei den übrigen weiter noch auszuwählenden Liedern wird es möglich sein, insonderheit diejenigen zu berücksichtigen, welche in der Gemeinde, der die betreffende Schule angehört, eine besondere Geltung erlangt haben. Der in dieselbe neu eintretende Lehrer wird daher wohlthun, in Betreff dieser weiteren Auswahl sich von dem Geistlichen berathen zu lassen, vorausgesetzt, daß dieser bereits die kirchlichen Bedürfnisse der Gemeinde aus eigener längerer Anschauung genauer kennt. So fordert es die Rücksicht auf den Anschluß an das Leben, die in der Volksschule überall maßgebend sein muß.

Was nun die Aufeinanderfolge betrifft, in welcher diese Lieder in der Schule zu erlernen sind, so tritt auch hier wieder an erster Stelle der Anschluß an das kirchliche Leben bestimmend ein. Innerhalb der festlichen Hälfte des Kirchenjahres sind die zu erlernenden Lieder nach den betreffenden Festen zu wählen. Dadurch empfängt die Schule den Grundton für ihre Dankes- und Gebetsworte von der kirchlichen Ordnung, und bereitet so die Kinder für die bewußte Theilnahme an den kirchlichen Feiern vor.

Freier bewegt sich dagegen die Auswahl in der festlosen Zeit des Jahres. Hier ist es gestattet, die Aufeinanderfolge der zu erlernenden Lieder lediglich durch pädagogische Rücksichten bestimmen zu lassen, und namentlich dem Grundsatz, „vom Leichteren zum Schwereren“ Geltung zu gestatten. Doch kann unter Umständen auch die Rücksichtnahme auf die gleichzeitig in Behandlung genommenen biblischen Geschichten gleichfalls und vielleicht mit noch größerem Rechte maßgebend sein.

3. Behandlung *). Um den Lehrern eine Handreichung für das Verständniß der Kirchenlieder und für die Einführung

*) Zu angelegentlichem Studium sei empfohlen die bereits mehrfach angezogene Schrift von W. Thilo: Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin. W. Schultze.

der Kinder in dasselbe darzubieten, sind neuerdings mehrere Schriften erschienen, welche sich ausdrücklich auf jene achtzig Lieder beziehen, die das Regulativ für die Präparandenbildung namhaft macht. Es sind: Dr. F. Zschokke, die achtzig Kirchenlieder für die Schule nach der Auswahl des k. P. Unterrichts-Ministerii in den drei Regulativen vom 1., 2., 3. Okt. 1854 in ihren Originaltexten zusammengestellt, nach dem Kirchenjahre geordnet, und mit kurzen Erklärungen über ihren Inhalt, sowie auch mit einem Anhange über die Lebensumstände der betreffenden Liederdichter versehen. Berlin, Wiegandt und Grieben. kl. 8. S. VIII. u. 144. Ferner: F. Knauth. Praktisches Hülfsbuch für den Gebrauch der achtzig Kirchenlieder der pr. Regulative vom 1. 2., 3. Okt. 1854. S. 184. Ferner: F. Heyne. Gesangbuchstunden für Kirche, Schule und Haus. Magdeburg, S. 332. W. Leitritz. Beiträge zu einer fruchtbaren Behandlung der durch die preußischen Regulative bestimmten evangelischen Kirchenlieder. Berlin. Küntzel u. Beck. S. 372. Die beiden erstgenannten Schriften gehen darauf aus, in das Verständniß der Kirchenlieder dadurch einzuführen, daß sie nicht allein, die einzelnen schwer verständlichen Ausdrücke erläutern, und auf die entweder ganzen Liedern oder einzelnen Abschnitten und Wendungen zu Grunde liegenden Bibelstellen verweisen, sondern auch die Dispositionen geben, welche sich in den Liedern vorfinden, letzteres in der Absicht, dadurch den Gedankengang in den Liedern anzugeben. Die dritte der vorgenannten Schriften hat es hauptsächlich darauf abgesehen, die biblische Begründung in den einzelnen Liedern nachzuweisen, um dadurch Geistliche und Lehrer zu veranlassen, nur aus und mit dem Worte Gottes die Lieder zu erklären. Alle drei geben zugleich die wichtigsten Notizen über das Leben der Liederdichter und einzelne Mittheilungen über besondere Segenswirkungen, welche von den Liedern bekannt geworden sind. Diese Schriften können dazu dienen, den Lehrer in das Studium der in Betracht genommenen Kirchenlieder einzuführen, und ihm das Verständniß derselben da,

wo es von besonderer Schwierigkeit ist, zu eröffnen. Allein sie sind nicht geeignet, dem Lehrer Anleitung zu geben, wie er dieses Verständniß an die Kinder der Volksschule zu bringen habe. In dieser Beziehung können sie sogar irre leiten. Wenn nämlich der Lehrer glaubt, durch Aufstellung einer der hier gegebenen Dispositionen die Kinder in das ihnen ersprießliche Verständniß der Lieder einzuführen, so verkennt er dabei die Natur des hier in unterrichtliche Behandlung genommenen Stoffes, und nicht minder die Natur des hier zu vermittelnden Verständnisses. Tausende haben von dem Gebrauch jener Lieder Segen empfangen, ohne sie sich in ihrer Disposition vergegenwärtigt zu haben, und andere Tausende werden gleichfalls ohne dies von ihnen gesegnet werden. Sowohl das Auffinden jener Disposition als das Auffassen derselben kann ohne innerliche Aneignung ihres Inhaltes erfolgen. Es sind das lediglich Verstandesoperationen, von denen für die innerliche Aneignung des Liedes, die mehr mit dem Herzen als mit dem Kopfe erfolgen soll, wenig Erfolg zu hoffen ist*). Die von F. Heyne gewollte Zurückführung des Liedes auf seine biblische Grundlage läßt das Lied nur als eine Auslegung, Erweiterung, Umschreibung des göttlichen Worts erscheinen, und wird mithin mehr dem Verständniß dieses, als dem des Liedes selbst zu Gute kommen. Auch aus Heyne's Schrift ergeben sich daher nicht die für die unterrichtliche Behandlung des Gegenstandes erforderlichen Fingerzeige. W. Leitritz endlich „eröffnet einen Einblick in die besonderen Verhältnisse, unter deren äußeren Veranlassungen und inneren Einwirkungen einzelne Lieder entstanden sind.“ Nicht minder ist sein Buch darauf angelegt, die Wirkungen darzustellen, die von den Liedern auf fromme Herzen ausgeübt sind. Zugleich ertheilt es die erforderlichen Hinweisungen auf die biblischen Grundlagen, auch dankenswerthe Notizen über die betreffenden Melodien. Es ist mit Fleiß und sichtlicher Liebe gearbeitet.

---

*) In ähnlicher Weise ist gearbeitet: Otto Schulze, Ausführliche Erklärung der achtzig Kirchenlieder der drei preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. Oktober 1854 in ihren Originaltexten. Berlin. Wohlgemuth.

Ungeachtet der vorgenannten und anderer Hülfsmittel für die Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule scheint es an dieser Stelle nicht überflüssig, klar und einfach auszusprechen, worauf es bei dem bezüglichen Unterricht vor allem ankommt.

Das geistliche Lied ist der poetische Ausdruck einer frommen Stimmung. Ob in demselben der Dichter sich selbst zuruft: Befiehl du deine Wege und was dein Herze kränkt der allertreusten Pflege deß, der den Himmel lenkt! oder ob er den Entschluß ausspricht: In allen meinen Thaten, laß ich den Höchsten rathen; ob er den Herrn fragt: Wie soll ich Dich empfangen? oder ob er ihn anredet: Jesus meine Zuversicht; ob er im Glaubensmuthe ausruft: Ein' feste Burg ist unser Gott, oder im Sündenschmerz aufseufzt: Aus tiefer Noth ruf ich zu Dir! immer ist es eine von Gott aus- und zu ihm hingehende Stimmung, welche in dem geistlichen Liede ihren Ausdruck findet.

Der Zweck, um dessetwillen wir, sei es in der Kirche, sei es in der Schule, das geistliche Lied in Gebrauch nehmen, kann kein andrer sein, als eben diese Stimmung in denen hervorzurufen, welche desselben sich bedienen. Wenn es sich daher um die Frage handelt, wie das geistliche Lied in der Schule zu behandeln sei, so läßt sich die Frage nunmehr bestimmter so fassen: Was hat der Lehrer zu thun, um das geistliche Lied dergestalt an die Kinder zu bringen, daß es in ihnen die ihm selbst zu Grunde liegende Stimmung weckt?

Das Erste, was der Lehrer zu thun hat, ist, daß er Fleiß anwende und dem Liede Raum gebe, in ihm selbst lebendig zu werden, und seine, des Liedes, Stimmung in ihm zu erzeugen. In manchen Fällen wird das so geschehen können, daß der Lehrer sich in stiller Sammlung dem Eindrucke des Liedes hingiebt, daß er sich heben und tragen läßt von dem durch dasselbe hindurchgehenden Gedanken- und Empfindungsstrom. Sanfte, leicht bestimmbare Naturen werden auf diesem Wege ohne sonderliche Verleugnung ihrer selbst den Segen eines geistlichen Liedes über sich ergehen lassen können. Kräftigere, widerstands-

fähige Gemüther werden nur unter besonders begünstigenden Umständen und namentlich dann ein geistliches Lied in sich lebendig werden fühlen, wenn ihre augenblickliche Lage und Stimmung der des Liedes vorbereitend entgegen kommt. Nicht minder werden Lieder von besonders kräftigem Ausdruck, so wie diejenigen, welche der Lehrer von Jugend auf kennt, und die also mit besonders befreundeter Stimme zu ihm sprechen, leichter das ihnen innewohnende Leben in ihm hervorrufen können, als solche, bei denen jenes nicht der Fall ist.

Nimmt der Lehrer wahr, daß er sich mit seinem inneren Leben zu dem Sinne und Geiste, der das Lied durchweht, spröde verhält, so ist es gerathen, daß er zu den Quellen aufsteigt, aus denen das Lied ursprünglich hergeflossen ist, um da, wo die Anfänge desselben liegen, die Eindrücke zu empfangen, die der volle Strom desselben allerdings voraussetzt, wenn er mit seinen befruchtenden Wassern durch die Seele ziehen soll. In den meisten Fällen wird dieses Aufsuchen der Anfänge ihn in das göttliche Wort zurückführen, meist in einen einzelnen Ausspruch, nicht selten in einen Psalm, zuweilen auch in eine Geschichte. Die Betrachtung dieser Quelladern, denen das Lied entströmt ist, wird geeignet sein, es selbst tiefer zu erschließen, und die Vertiefung in jene Anfänge wird das Eintreten in die Stimmung des Liedes vorbereiten, wenn nicht sogar herbeiführen. —

In anderen aber seltneren Fällen ist die Quelle des Liedes in einer bestimmten, geschichtlich bekannten Veranlassung zu suchen wie z. B. bei den Liedern: In allen meinen Thaten, Wer nur den lieben Gott läßt walten. Dann ist es heilsam, diesen geschichtlichen Anlaß sich lebendig vor Augen zu stellen, um aus der Vergegenwärtigung der ihn begleitenden Stimmungen Eingang in das Lied selbst zu gewinnen.

Für diese vorbereitenden Betrachtungen werden die vorgenannten Schriften und andere verwandten Inhalts dem Lehrer erwünschte Hülfe darbieten. Hat er nun aber einmal mit ganzem Ernst und in voller Hingebung dieser vorbereitenden Thätigkeit sich unterzogen, und ist es ihm dadurch gelungen,

dem Strome des Liedes Lauf und Bett in seinem Herzen anzuweisen, so wird es bei wiederkehrender Betrachtung mit immer reicherer Segensfülle die ihm eröffneten Bahnen ziehen, und selbst dafür arbeiten, daß sein Lauf rascher und sein Bett tiefer werde.

Tritt nun der Lehrer mit der also erarbeiteten und erbetenen Stimmung, wie sie das in Betrachtung zu nehmende Lied in ihm hervorgerufen hat, vor die Kinder hin, um auch sie an diesem Segen theilnehmen zu lassen, so wird es in den meisten Fällen ersprießlich sein, auch die Kinder zuvörderst an die Quelle zu führen, aus der das Lied sich ergießt. Er wird sie einführen in den Spruch, in den Psalm, in die biblische Geschichte, die dem Liede zu Grunde liegt; er wird ihnen erzählen von den Umständen, unter denen das Lied entstanden ist; er wird sich bemühen, sie einen Blick in das Herz thun zu lassen, das in den für die Betrachtung vorliegenden Worten seine Gedanken und Empfindungen verlautbarte. Nun liest der Lehrer das Lied vor. Dies geschieht in dem Tone, der seinem Inhalte entspricht, ein Ton, der von selbst sich ergiebt, wenn, wie vorausgesetzt ist, das Lied in dem Lehrer lebendig geworden ist. Dieses Vorlesen wird ein- und nach Umständen zweimal wiederholt. Dadurch hebt der Lehrer die Kinder in seine eigene Herzensstimmung, welche zugleich die des Liedes ist, hinein, und wenn ihm das gelingt, so ist damit für die Einführung in das Verständniß des Liedes das Wesentlichste gethan. Es kommt nun weiter nur noch darauf an, daß der Lehrer die Ueberzeugung des gewonnenen Verständnisses sich und den Kindern sichere, und da und dort möglichem Mißverstande vorbeuge oder wehre. Es geschieht dies dadurch, daß das Lied in ähnlicher Weise abgefragt wird, wie dies oben in Betreff der biblischen Geschichten und durch beispielsweise Erläuterung nachgewiesen ist. Bei diesem Abfragen ergiebt sich zu gleicher Zeit, welche Worte dunkel, welche Wendungen mißverständlich, welche Verknüpfungen unklar sind. Die erforderlichen Erläuterungen werden gegeben, sobald sie die Kinder selbst auf die an sie gerichteten leitenden Fragen nicht finden. Noch einmal liest dann der Lehrer das Lied vor, wodurch selbstredend nunmehr

zugleich eine lebendige Zusammenfassung aller vorhergegangenen Erläuterungen gegeben wird. Endlich werden einige Kinder und zwar die befähigtsten aufgefordert, gleichfalls das Lied laut vorzulesen, das dann so weit vorbereitet ist, um ihnen zur Aneignung übergeben zu werden.

Es ist nicht zu übersehen, daß bei einer Vorbereitung, wie die beschriebene, Lehrer und Kinder in die nun folgende Arbeit der Aneignung ganz anders hineintreten, als wenn der Lehrer etwa nur spricht: In diesem Monat lernt ihr das Lied: Mir nach spricht Christus unser Held. Abgesehn davon, daß sie, jene Vorbereitung vorausgesetzt, genauer wissen, womit sie bei dieser Aufgabe zu thun haben, ist auch der Anfang dafür gemacht, sie mit Liebe für diese Aufgabe zu erfüllen, und es bedarf keiner großen pädagogischen Einsicht, um zu erkennen, wie viel mit dieser Liebe für die nun vorzunehmende Aneignung gewonnen ist, und wie wesentlich der Lehrer sich dadurch die ihm nun weiter noch zufallende Arbeit erleichtert hat.

Es ist zweckmäßig, allen Abtheilungen der Klasse dasselbe Lied aufzugeben. Da jedoch diejenigen Kinder, welche noch nicht lesen können, darauf angewiesen sind, durch Vor- und Nachsprechen auswendig zu lernen, so werden diese nur einen oder zwei Anfangsverse des Liedes lernen können, während die weiter vorgeschrittenen Kinder das ganze Lied sich zu eigen machen. Diese werden angewiesen, auch durch Aufschreibeübungen die Aneignung zu vollziehen oder das bereits Erlernte mittelst derselben zu befestigen; aber auch für sie darf man die wöchentlichen Aufgaben nicht zu umfangreich stellen, wenn man nicht Gefahr laufen will, durch die Menge des zugeführten Stoffes die Sicherheit der Aneignung desselben zu erschweren. Durchschnittlich zwei Liederverse wöchentlich werden hinreichen, um das von dem Regulativ erforderte Pensum der gesammten Schulzeit zu vollenden, und es wird dabei immer noch Zeit genug zur Wiederholung übrig bleiben.

Was diese letztere betrifft, so ergiebt sie sich von selbst, wenn man bei der Wiederkehr der christlichen Feste an die bereits erlernten, auf sie sich beziehenden Lieder dergestalt erinnert, daß man sie auf's Neue von den Kindern sprechen und singen läßt, und wenn in ähnlicher Weise da, wo ein neues

Lied aufgegeben wird, an ein bereits erlerntes von verwandtem Inhalt erinnert wird.

Um diese Wiederholungen nicht zu einer Last für die Kinder, sondern zu einer Freude für sie und dadurch zu einem sofort spürbaren Segen zu machen, hat der Lehrer die Aufforderung zur Wiederholung dergestalt an die Kinder zu richten, daß sie in derselben weniger die Zumuthung zu einer neuen Arbeit, als die Einladung zu einem Genusse erblicken. Sie müssen spüren: ein Lied wiederholen heiße nichts anderes, als an einem werthvollen Besitz sich erfreuen, heiße, ein erworbenes Kleinod zu erneuter Betrachtung hervorlangen.

Nicht minder wird dem umsichtigen Lehrer in den dem Kirchenliede nicht zunächst gewidmeten Religionsstunden sich Gelegenheit darbieten, durch Erinnerung an das Erlernte den Besitz desselben zu sichern. Wenn bei Betrachtung einer biblischen Geschichte oder einer Perikope, oder beim Vorlesen eines Bibelabschnitts an ein erlerntes Lied erinnert, und dasselbe wieder aufgesagt wird, so ergiebt sich daraus für den betreffenden Bibelabschnitt eine Erläuterung, und für das Lied eine Wiederholung. Letztere aber ist in diesem Falle um so erfolgreicher, als sie dem Kinde ohne Weiteres zur Anschauung bringt, daß es mit dem von ihm Erlernten etwas anfangen, es in Gebrauch nehmen kann. Dieselbe Erfahrung wird gleicher Weise dem Kinde zugeführt, wenn bei dem Gesangunterricht die von ihm erlernten Liedertexte zur Anwendung kommen, und den einzuübenden Choralmelodien keine andern Worte untergelegt werden, als diejenigen, welche in der Religionsstunde bereits ein Eigenthum des Kindes geworden sind. Endlich wird von einem Theil der erlernten Lieder die Anwendung gemacht werden können, daß sie bei dem gemeinschaftlichen Gesang, mit welchem die Religionsstunde überall beginnen soll, benutzt werden. Für diesen Zweck ist jedoch ein geistliches Lied erst dann heranzuziehen, wenn es nach Text und Melodie nicht nur vollkommen sicher erlernt, sondern auch dergestalt eingeübt ist, daß es beim Gesange möglichst schön, ohne spürbare Hülfe des Lehrers von den Kindern gesungen werden kann. Nichts be-

einträchtigt die Andacht mehr, als wenn der Lehrer bei diesem Morgengesange da oder dort berichtigend eingreifen muß oder wenn er, um den Gesang nur zu halten, zur Führung desselben mittelst der Geige schreitet, oder wenn wohl gar mitten im Gesange die Melodie den Kindern verloren geht. Der Morgengesang ist ein Opfer, das die Schule dem Herrn darbringt; ein solches muß rein sein und ohne Fehl; der weiteren Zurückweisung auf die entsprechende levitische Norm wird es an dieser Stelle nicht bedürfen.

Lesen der heiligen Schrift.

1. Perikopen. Das Regulativ verordnet: „Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt, wenigstens die Sonntagsevangelien (nicht die Sonntags-Episteln — vergl. Ministerial-Rescript vom 19. November 1859) müssen allmählig dem Gedächtniß eingeprägt werden." Diese Bestimmung hat zunächst den Zweck, das Kind in der Schule am Sonnabend auf die bevorstehende Sonntagsfeier vorzubereiten. Zwar sind in der evangelischen Kirche Preussens die Geistlichen nicht verpflichtet, die Perikopen ihren Predigten als Text zu Grunde zu legen; nichts desto weniger geschieht dies von vielen aus freier Entschließung. Jedenfalls aber kommen die Perikopen innerhalb des liturgischen Theiles des Gottesdienstes zur Vorlesung. Sie sind so gewählt, daß in ihnen der dem einzelnen Sonntage zu Grunde liegende kirchliche Gedanke zur Erscheinung kommt.

Wenn daher die Perikopen in der Schule mit den Kindern gelesen und nach dem Wortverstande erklärt werden, so klingt dadurch der Grundton des kommenden Sonntags schon an dem vorhergehenden Tage vorbereitend in der Schule an. Für die dem Lehrer hier zufallende Thätigkeit sind in Folge der angezogenen Bestimmung des Regulativs folgende Hülfsmittel erschienen: Dr. F. E. J. Crüger, Evangelienbüchlein für evangelische Lehrer. Schriftgemäße Auslegung der heiligen Sonntags-Evangelien. Berlin 1855. Preis 15 Sgr. Der Verfasser hat eine Weise der Auslegung versucht, nach der sich ein jedes der Sonntags-

Evangelien als ein, in sich abgerundetes Ganze darstellt; die durch das Bibelwort gegebene Gliederung desselben ist dermaßen hervorgehoben, daß sie sogleich in die Augen fällt, und die Erklärung des Einzelnen, so weit sie nöthig schien, in die Darstellung des Ganzen verwebt, so daß es sich nicht in seiner Vereinzelung, sondern im Dienste des Ganzen geltend macht. In der Ausführung gestalten sich diese Absichten des Verfassers so, daß jedes Evangelium eine seinen innern Gehalt bezeichnende Ueberschrift erhalten hat, z. B. 1. Adv. die Adventsweissagung; 2. Adv. das Menschenleben eine Adventszeit; 3. Adv. die große Adventsfrage; 4. Adv. die rechte Adventsstimmung. Dann folgt ein diesen Inhalt näher darlegender Vers aus einem geistlichen Liede. Die daran sich anschließende Erläuterung ist meist einfach, ohne der Tiefe und der Gründlichkeit zu entbehren und bringt überall Treffliches bei aus den bewährtesten praktischen Schriftauslegern von Augustinus, Tauler und Luther an bis auf Ahlfeld, Monod, Goßner u. A. Demselben Bedürfniß beabsichtigt zu entsprechen: C. F. Brieger. Populäre Auslegung der Sonn- und Festtagsevangelien. Ein Hülfsbuch zunächst für Lehrer und Hausväter zum Halten heilsamer Bibelstunden. Erster Beitrag zu einem tiefern Schriftverständnisse. Berlin 1856. W. Schultze. Von der Ansicht, jede Perikope müsse als ein Ganzes aufgefaßt werden, ist der Verfasser, der seit dreißig Jahren ein Lehramt verwaltet, längst zurückgekommen. Ihn brachte, wie er bemerkt, der Umstand davon ab, daß er nicht immer eine Oberklasse hatte, die ein Evangelium so aufzufassen im Stande gewesen wäre. Er mußte darum abstehen, eine genaue Disposition zu entwerfen und dieser gemäß die Perikopen zu behandeln. So war er gezwungen, Wort für Wort und Vers für Vers zu erklären. Auf diese Weise kam er dahin, daß er die Schrift so eigentlich auslegte, was er bis dahin nicht gethan. Dies aber erscheint ihm als die Aufgabe, die die Schule zu lösen hat. Der Schatz des Wortes Gottes, wie der Sprachschatz, hat ihm das geboten, was er bedurfte. Gottes Wort durch sich selbst auszulegen, das war sein Streben. Fleißigen, auf ihren Unterricht sich sorgfältig vorbereitenden

Lehrern wird das Buch nicht bloß den Dienst leisten, daß es sie geschickt macht, die Sonn- und Festtagsevangelien nach dem Wortverstand zu erklären, sondern sie überhaupt in das Schriftverständniß tiefer einzuführen.

Die Forderung, daß wenigstens die Sonntagsevangelien allmählig dem Gedächtniß eingeprägt werden müssen, wird nicht als eine schwer zu erfüllende bezeichnet werden können, wenn man erwägt, daß diese Abschnitte alljährlich für die Betrachtung wiederkehren, daß sie ferner hoffentlich den meisten Kindern auch in der Kirche wieder zu Gehör kommen, und daß es endlich möglich ist, an diejenigen, welche bereits lesen können, die ausdrückliche Zumuthung zu stellen, daß sie dieselben auch zu Haus durchlesen und erforderlichen Falls abschreiben.

2. Lehrstücke. Nach der Bestimmung des Regulativs soll auch noch außerhalb der bisher angezeigten Abschnitte in der evangelischen Volksschule die Bibel gelesen werden. Der Reichthum dessen, was sie an Lehre, Trost, Ermahnung und Warnung enthält, erschöpft sich ja nicht in ihren Geschichten und in den Abschnitten, welche für die sonntägliche Vorlesung in der Kirche bestimmt sind, sondern sie enthält in ihren Lehr- und in ihren prophetischen Schriften alten und neuen Testamentes so viel, was nütze ist zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung und zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß die Schule es nimmer wird erschöpfen können, daß sie aber doch die Verpflichtung nicht von sich weisen kann, ihre Schüler an diese Lebensquellen heranzuführen. Es hat daher längst schon Bibellesestunden in der Volksschule gegeben; aber gar häufig sind dieselben in einer Weise gehalten worden, welche dem Lehrer wenig Freude, und den Schülern wenig Nutzen gewährte. Es wurde in diesen Stunden die Bibel grade durch gelesen; der erste Schüler der Klasse fing zu lesen an, und wenn es dem Lehrer genug zu sein schien oder ein Fehler gemacht wurde, so folgte auf das Wort des Lehrers: weiter! der zweite, der dritte Schüler u. s. f. Es war zweifelhaft, ob eine derartige Stunde, nicht mehr eine Lese-, als eine Religionsstunde genannt werden müsse; aber weil man eben über ihren Zweck nicht klar war, so war sie weder das eine noch das andere. Lesen lernten die Kinder nicht, denn die Hast, mit der man von

einem Verse zum andern forteilte, gestattete ein Erfordern guter Leistungen nicht; höchstens wurde ein falsch gelesener Name von dem Lehrer berichtigt; aber weniger noch als Lesefertigkeit erreichte man religiöse Anregung und Erweckung der Liebe zur heiligen Schrift, denn auf die in ihr niedergelegten Gedanken und ihre Aneignung wurde innerhalb dieser Stunden seitens des Lehrers nicht das mindeste Gewicht gelegt.

Das Regulativ verlangt von den Kindern ein „Vorlesen aus der Bibel." Dasselbe soll sich, abgesehen von den Perikopen, hauptsächlich auf eine, von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Psalmen, den prophetischen Briefen und den neutestamentlichen Briefen erstrecken. Letzterer wird vor allem solche Abschnitte aus den genannten Schriften zu bezeichnen haben, welche leicht verständlich sind, und deren Anschluß an anderweitig behandelte religiöse Lehrstoffe, wenn nicht sofort erkennbar, so doch leicht nachweisbar ist*). Um der Hülfsleistung willen, die in der Volksschule ein Tag dem andern, ein Lehrstoff dem andern zu gewähren hat, ist eine solche Rücksichtnahme auf die Anordnung des Zu-Lesenden äußerst wünschenswerth. Als schlechthin nothwendig kann sie deshalb nicht bezeichnet werden, weil es auch gerechtfertigt ist, die Aufgabe dieser Bibellesestunden darin zu finden, daß sie in das Ganze der heiligen Schrift einführen. Dann wird es mehr darauf ankommen, bei dem Uebergange von den Abschnitten eines Buches in die eines anderen die Kinder darüber zu belehren, wie die verschiedenen heiligen Schriften und ihre Verfasser zu der Zeit ihrer Abfassung und zu dem Ganzen der göttlichen Offenbarung im Wort sich verhalten (Bibelkunde). Eine genügende Lösung dieser letzteren Aufgabe dürfte aber nur einem in der heiligen Schrift besonders erfahrenen Lehrer gelingen.

Die Bestimmung, daß das Vorlesen aus der Bibel nur von denjenigen Kindern erfolgt, „welche bereits fertig lesen

*) Die Frage, ob die Auswahl des Bibellesestoffes im Anschluß an die biblische Geschichte oder an den Katechismus erfolgen solle, ist in dem Schlesischen Schulblatt mehrfach besprochen worden. Für das Letztere hat sich namentlich auch Diak. Geisler ausgesprochen und den hiernach zu lesenden Bibelstoff angegeben im Schulblatt für Schlesien. 1856. S. 239 ff.

können", enthebt die Bibelleſeſtunden auf das Entſchiedenſte dem Charakter, den ſie vielfach als Leſe-Uebungsſtunden an ſich getragen haben. Dagegen deutet ſie an, daß in ihnen die älteren geübteren Schüler den jüngeren den ſchönen Dienſt zu leiſten haben, ihnen aus der heiligen Schrift vorzuleſen. Der Lehrer hat mit allem Fleiß darauf zu ſehen, wie er den hier von den Kindern erforderten Leiſtungen dieſes edle Gepräge aufdrücke. Er muß es vor den Kindern als eine Auszeichnung darſtellen, wenn ein Schüler von ihm durch die Aufforderung geehrt wird, aus der heiligen Schrift vorzuleſen. Den für eine ſolche Leiſtung nach ihrer Leſefertigkeit und nach ihrer ſonſtigen Befähigung geeigneten Schülern bezeichnet der Lehrer im Voraus die in der folgenden Stunde vorzuleſenden Bibelabſchnitte, und verlangt von ihnen, daß ſie ſich auf die Vorleſung zu Haus vorbereiten. Das Vorleſen ſelbſt unterbricht der Lehrer nicht mit corrigirenden Bemerkungen; dagegen ſtellt er diejenigen Schüler, welche das Erwünſchte und Erwartete noch nicht leiſten, einſtweilen von dem Vorleſen zurück, und macht ihnen wohlwollend bemerklich, daß ſie, wenn ſie in den ſonſtigen Leſeſtunden ſich auszeichneten, auch für das Vorleſen aus der heiligen Schrift herangezogen werden ſollen. Denen, welche den Anforderungen des Lehrers entſprechen, wird gegönnt, vollſtändige Abſchnitte ohne Unterbrechung vorzuleſen. Des Lehrers Sorge iſt dabei weſentlich auch darauf gerichtet, die zuhörenden Kinder in geſpannter Aufmerkſamkeit zu erhalten. Das wird nicht ſchwer ſein, denn die Klaſſe erfreut und erbaut ſich an der Leiſtung ihres Mitſchülers; ſie lieſt ſtill nach, und indem jedes Kind von dem Wunſche belebt wird, auch einmal zu der Auszeichnung zu gelangen, ſeinen Mitſchülern aus der heiligen Schrift vorleſen zu dürfen, entſteht ohne weiteres Bemühen des Lehrers ein heilſamer Wetteifer. Zu überſehen iſt dabei nicht, daß die Bibelſtunde, wenn ſie in der beſchriebenen Weiſe eingerichtet und abgehalten wird, weſentlich den Charakter einer Andachtsſtunde annimmt, und daß der Antrieb, den die Kinder hier empfangen, weiter dahin wirkt, daß ſie auch daheim den Ihrigen vorzuleſen geneigt werden, vielleicht wohl gar den Wunſch ausſprechen, ihnen vor-

lesen zu dürfen, theils um auch hier von jenem Ehrenrechte Gebrauch zu machen, theils um sich für die Verleihung desselben in der Schule zu befähigen.

Von Zeit zu Zeit werden einzelne besonders wichtige dieser vorgelesenen Abschnitte den älteren Kindern zum Auswendiglernen aufgegeben. Die Psalmen 1, 23, 32, 50, 51, 84, 90, 91, 100, 103, 121, 139; die prophetischen Abschnitte Jes. 53, Hes. 34, 11—16, die Lehrabschnitte Matth. 5. 6. 7. Röm. 5. 12. 13. 1. Cor. 13. 15, 42—50 u. A. sollte jedes Christenkind auswendig lernen.

Eine durchaus andere als die hier gezeichnete Gestalt nimmt das Vorlesen aus der Bibel in denjenigen Schulen ein, welche der Anweisung der sogenannten schlesischen Schule folgen. Schulrath Stolzenburg sagt darüber*): „Da alle Offenbarungen Gottes, auch die in den Lehrbüchern der h. Schrift enthaltenen, von der heiligen Geschichte getragen sind, mit dieser in dem engsten Zusammenhange, zu ihr in der nächsten Beziehung stehen; so ist unzweifelhaft, daß eine enge Verbindung des Bibellesens mit der biblischen Geschichte sowohl für jenes wie für diese von der fruchtbringendsten Bedeutung werden muß. Eine Beziehung der ausgewählten biblischen Lesestücke auf den Zusammenhang, in welchem sie auftreten, wird ihren Inhalt für das Kind verständlicher, interessevoller, behaltbarer, ein Bibellesen mit dem Character der bloßen Leseübung fast unmöglich machen. Nicht minder wird auch der durch den Unterricht zu voller Aneignung gebrachte historische Lehrstoff durch den daran sich anschließenden theils geschichtlichen, theils lehrhaften Inhalt der eingefügten Bibellectionen eine vollere, eben sowohl erweiternde als vertiefende und befestigende Bedeutung für das innere Leben der Kinder gewinnen. — So dient Eins dem Andern, und das Prinzip der combinirenden Concentration findet auch auf diesen Unterricht eine eben so naturgemäße, als umfangreiche und durchgreifende Anwendung, welche um so wirksamer sich zeigen wird, da die für das Bibellesen auf dem Lections-

*) Stolzenburg, Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testamentes für den Schulgebrauch bearbeitet. S. V.

plane angesetzte Zeit auf diese Weise noch dem biblischen Geschichtsunterricht hinzugefügt werden, dieser mithin eine wöchentlich wenigstens einstündige Erweiterung erfahren kann." Die von Stolzenburg für den Schulgebrauch bearbeitete Biblische Geschichte giebt dem Lehrer, der das Bibellesen in der angegebenen Art mit der Unterweisung in der biblischen Geschichte in Verbindung setzen will, genaue Anweisung, welche Abschnitte zu combiniren seien, und es ist nicht zu bezweifeln, daß unter so sachkundiger Leitung das hier beschriebene Verfahren erwünschte Frucht schaffen werde.

Katechismus.

1. Aufgabe. „Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, so weit es die Vorbereitung für den Katechumenen-Unterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können." Die Anfangsworte dieser Bestimmung des Regulativs deuten die Stellung an, welche der Katechismus zu dem übrigen religiösen Unterrichtsstoff in der Volksschule einnimmt. Die Heilswahrheiten, welche in der biblischen Geschichte thatsächlich zur Erscheinung kommen, und von deren gläubiger Aneignung die Kirchenlieder Zeugniß ablegen, finden in ihm ihren lehrhaften Ausdruck und eine Anordnung, die dem inneren Fortgange des Heilweges selbst entspricht. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet erscheint der Katechismus als die Zusammenfassung des anderweitig bereits in anschaulicher Form dargebotenen Inhalts der göttlichen Offenbarung im Wort. Dadurch wird er gewissermaßen ein Vermittler zwischen der Schule und der Gemeinde, in welcher sich gereifte Erkenntniß des Heils darstellen soll. Was daher die Schule an diesem Unterrichtsstoff zu lehren und zu üben hat, ist mehr vorbereitend als abschließend. Dem Confirmandenunterricht ist es vorbehalten, den Katechismus zu dem eigentlichen Inhalt seiner Unterweisung zu machen. Uebereinstimmend mit dieser Auffassung sagt das Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien: „Eine systematische Behandlung der christlichen Lehre, sei es in Ent-

wickelung des dogmatischen und moralischen Lehrinhaltes des Katechismus, sei es in selbstständiger, katechetischer Behandlung einzelner Lehrpunkte und Bibelstellen, ist nicht Aufgabe des Elementarlehrers, sondern Aufgabe des vom Pfarrer zu ertheilenden Katechumenen- und Confirmanden-Unterrichts." Dagegen fällt der Elementarschule die Aufgabe zu, den Katechismus dem Gedächtnisse einzuprägen und in allen Kindern dem Wortinhalte nach so weit zum Verständniß zu bringen, daß er richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden kann.

2. **Behandlung.** „Wo der lutherische Katechismus zum Grunde liegt, soll bis zum zehnten Jahre die Einübung der fünf Hauptstücke," ohne die lutherische Erklärung zu denselben, erfolgen. Die Art und Weise, wie dies am besten geschieht, hat Goltzsch in dem Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen*) so einfach und so sicher angegeben, daß wir uns gestatten, seine Anweisung hier zu der unsrigen zu machen. Er sagt: „Was den Katechismus-Unterricht anbetrifft, so gilt es in der Unterklasse zunächst nur, die Worte desselben dem Gedächtniß der Kinder unverlierbar einzuprägen. Es geschieht dies bei der untern Abtheilung, die noch nicht lesen und schreiben kann, durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen dieser Worte, welches indeß nur in geringem Maße nöthig ist, weil die meisten Kinder zu Hause ihre Eltern nöthigen, dem Lehrer dies Geschäft abzunehmen. Bei der oberen Abtheilung geschieht dasselbe durch öfteres Lesen und Abschreiben kleiner Stücke des Katechismus, das theils in den Schreiblesestunden, theils zu Hause erfolgt. Es ist mit diesem Auswendiglernen des Katechismus ungemein langsam vorzuschreiten und vielfältig der Eifer, noch mehr aber der Wetteifer derjenigen Kinder zu mäßigen, die den übrigen vorauseilen wollen. Es findet überhaupt kein strenges Aufgeben statt. Es sagt in der Lehrstunde jedes Kind das Stück des Katechismus her, das es zuletzt gelernt hat, wobei dann und wann auch einmal nach einem früher gelernten gefragt wird. Hat ein Kind mehrere Stunden dasselbe Stück hergesagt, so wird es nur gefragt, ob es schon an dem folgenden gelernt habe, und ihm aufgegeben, das nächste

*) Vierte Aufl. S. 104.

Mal dieses folgende aufzusagen. Es sagen somit immer nur wenige Kinder dasselbe Stück her und bei großer Kinderzahl bleiben wenige Stücke übrig, die nicht hergesagt werden. Es ist wichtig, daß die Kinder aus einem Katechismus lernen, in dem die zu betonenden Silben mit größeren Lettern oder unterstrichen gedruckt sind.*) Haben sie einen solchen nicht, so unterstreiche der Lehrer diese Silben in ihrem Katechismus."

„Es ist nicht zweckmäßig, dem Katechismus ganze Lehrstunden in der Unterklasse zu widmen, sondern man bestimme dazu einzelne Schlußviertelstunden der biblischen Geschichtsunterrichtsstunden. Die Kinder sehen diese Schlußviertelstunden als Gebetstunden an; sie legen alles bei Seite, wie vor dem Beginn des Gebets am Schlusse der Schule, sie legen nicht blos die Hände zusammen, sondern sie falten sie eins wie das andre. Es gebrauchen Kinder und Lehrer keinen andern Ausdruck als den: den Katechismus beten. Es erhebt sich ein Kind nach dem andern von seinem Sitze und betet sein Stück ohne Stocken mit der im Buche vorgeschriebenen Betonung. Der Lehrer straft selten mit einem Wort, sondern billigt und tadelt nur mit Miene und Blick. Es ist ihm, als ob seine gefalteten Hände ihm auch die Zunge bänden; es demüthigt und stärkt ihn, daß er so viele Kinder einfältiger, gläubiger den Katechismus beten hört, als er es kann. Es kommt ihm vor, als wäre das das schönste Stück des Katechismus, das er eben hat beten hören, aber oft schon beim folgenden ist's ihm wieder so: die Kinder erklären dem Lehrer den Katechismus."

Nach meinem Dafürhalten entspricht eine Volksschule, welche in Betreff des Katechismusunterrichts das hier Angegebene leistet, allen Anforderungen, welche nach dem Regulativ an sie gemacht werden können. Goltzsch dagegen in seinem Einrichtungs- und Lehrplan verlangt noch eine weiter gehende Behandlung des Katechismus. Er geht von dem Gedanken aus, daß in der Oberklasse einer Volksschule der Katechismus so zu erklären sei, daß der Unterricht darin in die engste

*) So ist z. B. eingerichtet: Dr. F. E. Crüger, Katechismus für Schule und Haus 2c. Erfurt und Leipzig, Körner. Preis 1 Sgr.

innere und äußere Verbindung mit der Geschichte vom Reiche Gottes und mit dem Leben im Reiche Gottes, wie dasselbe namentlich im Gesangbuch seinen Ausdruck gefunden habe, in Verbindung gesetzt werden müsse, dergestalt, daß Bibel, Katechismus und Gesangbuch auf allen Punkten ineinandergreifen, und sich wechselseitig erklärend behandelt werden. Zur Erreichung dieses Zweckes verweist er auf den von Theel herausgegebenen Katechismus Luthers nebst Spruchbuch, nach der dritten unter Beihülfe von Diöcesan-Synodal-Versammlungen der Provinz Sachsen umgearbeiteten, verbesserten und vermehrten Auflage. Derselbe enthält über 800 Sprüche, die dergestalt mit einander verknüpft sind, daß sie als lauter göttliche Antworten auf menschliche Heilsfragen erscheinen. Z. B. Das zweite Hauptstück von dem Glauben der christlichen Kirche. 1. Ist das bloße Für-wahr-annehmen dessen, was die heilige Schrift lehrt, ein echter Glaube? Jak. 2, 19. Du glaubst, daß ein einiger Gott ist; du thust wohl daran; die Teufel glauben es auch und zittern. 2. Was ist der christliche Glaube, wodurch der Mensch in seinem Innersten verändert, eine neue Creatur in Christo, ein wiedergeborenes Kind Gottes wird? Hebr. 11, 1. Es ist der Glaube eine gewisse Zuversicht dessen, das man hoffet und nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet. 4. Warum heißt dieser Glaube der christliche. Joh. 1, 18. Der eingeborne Sohn, der in des Vaters Schooß ist, der hat es uns verkündiget. 1. Cor. 3, 11. Einen andern Grund kann Niemand legen, außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus u. s. w. Mit Hülfe dieses Lehrbuchs besteht der Unterricht im Katechismus wesentlich nur darin, daß der Lehrer aus dem Spruchbuche eine Frage nach der andern lesen, und auf jede aus dem dahinter gedruckten Spruche von den Kindern die richtige Antwort suchen und deutlich aussprechen lasse, was um so sicherer zu erreichen ist, da die Kinder sich darauf vor der Lehrstunde zu Hause haben vorbereiten können. Dieses Aufsuchen der aus dem Spruche zu entnehmenden und mit dessen Worten zu ertheilenden Antwort führt unmittelbar zum Verständniß des Spruches, oder die dabei eintretende Hülfsleistung des Lehrers giebt das zum Ver-

ständniß etwa noch Erforderliche. Hiernach stellt sich der Katechismusunterricht vornehmlich als eine Sprucheleſeſtunde dar, aber in der Art, daß die Kinder selbst mit Hülfe der vorgedruckten Frage jeden gelesenen Spruch erklären oder mindestens dem Lehrer deutlich darlegen, in welcher Beziehung der Spruch für sie eine Erklärung bedürfe.

Es kann nicht in Abrede gestellt werden, daß das hier beschriebene Verfahren einfach, daß das Lehrbuch, woran es sich anschließt, trefflich gearbeitet, und daß die Erfahrungen, welche nach Goltzsch's Versicherung der Benutzung desselben zur Seite stehen, erfreulich sind. Ich glaube jedoch, daß einklassige Volksschulen sich selten in der Lage befinden werden, von demselben Gebrauch machen zu können, wenn anders, wie es doch erforderlich ist, sie es wirklich darauf anlegen wollen, den hier dargebotenen Spruchreichthum zur Aneignung zu bringen. Ob das in mehrklassigen Schulen geschehen könne, dürfte mit um so größerem Recht von der Entscheidung der betreffenden Pfarrer abhängig gemacht werden müssen, als diese hier, wo es sich vornehmlich um Vorbereitung für den Confirmandenunterricht handelt, wesentlich mit betheiligt sind. Endlich wiederhole ich, daß, meines Erachtens, eine Behandlung des Katechismus in der Volksschule, wie sie hier in Vorschlag gebracht wird, über die Forderungen hinausgeht, welche das Regulativ vom 3. Oktober 1854 an die einklassige Elementarschule stellt.

Die Bestimmung des Regulativs, „daß sogenante Katechisationen über einzelne Lehrpunkte oder Lehrstücke oder über Bibelsprüche von dem Unterricht der Elementarschule ausgeschlossen sind," wird, da sie durchaus negativer Art ist, hier nicht der Erläuterung, sondern nur der Vergegenwärtigung bedürfen. Wer es aber weiß und erfahren hat, welcher Unfug von unfähigen Lehrern mit derartigen Katechisationen getrieben worden ist, und wer es gehört hat, wie befähigte Lehrer ihre Katechisirkunst dazu mißbrauchen, um den ihnen vorliegenden biblischen oder Katechismusstoff mit den Kindern zu zerdenken und zu zersetzen, dem wird jene Bestimmung nicht nur in ihrer vollen Berechtigung vor Augen treten, sondern als überaus dankenswerth erscheinen, weil sie mit dazu dient, dem

Religionsunterricht einen reichen und fruchtbaren Inhalt zu sichern, der nicht aus dem Gedankenkreise des Lehrers allein, sondern vor allem aus dem göttlichen Worte den Kindern zufließt.

Rückblick.

Der hier dargestellte Religionsunterricht hat nach seinem Inhalt und nach seiner Form ausschließlich den Hauptzweck im Auge, die Kinder Christo, ihrem Heilande zuzuführen und das Reich Gottes in ihren Seelen zur Erscheinung bringen zu helfen. „Der Lehrer hat nur immer zu geben und getreulich auszuliefern die ihm anvertrauten Schätze, oder die Kinder selber in die vollen Schatzkammern zu führen, damit sie zugleich mit ihm nehmen, was sie darin finden und erreichen können. Was den Kindern noch zu fern liegt, läßt er unberührt, das Uebrige rückt er ihnen näher, weist hie- und dahin, daß sie Nichts liegen lassen, hilft ihnen sammeln, erklärt ihnen das Wort aus der Erfahrung, die er selber oder Andere von dessen Kraft gemacht haben, und das Alles in der schlichten einfältigen Weise, wie sie aus einem fürbittenden Herzen kommt; und dabei sorgt er mit allem Fleiß dafür, daß sie auch im Gedächtniß das Wort bewahren. Nach einem oder zwei Jahren, betritt und durchwandert er mit ihnen von neuem dasselbe Feld, läßt sie fröhlich weiden auf denselben immer grünen Auen und trinken an denselben Quellen, läßt sie immer wieder hören dieselbe oft gehörte, wohlbekannte Stimme des guten Hirten, bis ihnen fast jedes Wort, das sie von ihm gehört haben, unvergeßlich wird, und sie von Herzen begehren, bei ihm und bei seiner Heerde zu bleiben ihr Lebelang." *)

Nächst dem in dem Vorhergehenden nachgewiesenen Lehrstoff ist es die Persönlichkeit des Lehrers und sein eigenes Glaubensleben, wodurch dem Religionsunterricht Weihe, Würde und nachhaltige Wirkung zu Theil wird. Steht er in der Gnade und im Gebetsumgange mit seinem Herrn und genießt er täglich von den reichen Gütern seines Hauses, so wird er keine größere Freude kennen, als auch die Kinder, welche

*) Golßsch. Einrichtungs- und Lehrplan. Seite 98.

seiner Pflege anvertraut sind, zum Mitgenuß dieser Güter einzuladen, und sie, so viel an ihm ist, zu demselben zu befähigen. Es kann nicht fehlen, daß das seinem Wesen und seiner Haltung vor den Schülern jene Milde und jene Ruhe giebt, der die Herzen willig zufallen, und seinem Worte die Wärme verleiht, welche überzeugt, weil sie aus ewiger Wahrheit stammt. Dadurch bleiben von selbst aus der Religionsstunde alle Störungen, aber auch alle Erinnerungen und Strafen fern, welche den erbaulichen Charakter derselben trüben können; sie wird zu einer Zeit, in der der Lehrer mit den Kindern gemeinsam seiner und ihrer ewigen Berufung froh wird, und in der ihm die kräftigsten Zuflüsse für treue Führung seines Amtes, für Mäßigung im Glück, für Geduld in Trübsal und ihnen die mächtigsten Antriebe für ihren Fleiß und für die Heiligung ihres ganzen Lebens zukommen.

Ein Kennzeichen für das, was der Religionsunterricht leistet, ergiebt sich aus dem in der Schule herrschenden Geist. Ist das, was die Kinder von religiöser Unterweisung empfangen, wirklich eine Kraft, schafft es in ihnen neues, gottgefälliges Leben, so muß sich dies auch in den Verhältnissen bemerkbar machen, in denen sie in der Schule zu einander, und in denen sie zu dem Lehrer stehen. Friedfertigkeit, Freundlichkeit, Willigkeit des Gehorsams, Aufmerksamkeit, geistige Regsamkeit und ernstes Bemühen fortzuschreiten, Ehrerbietung gegen das Alter und gegen Vorgesetzte, Sauberkeit und Keuschheit der Rede, das sind Tugenden, die in einer Schule sich vorfinden werden, deren Lehrer in rechter, treuer Weise seine Schüler in dem Worte des Herrn und in seinen Wegen unterweist. Wo diese Früchte sich nicht finden, da ist man nach den Worten des Herrn: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" zu dem Schlusse berechtigt, daß etwas an der religiösen Unterweisung fehlt. Vielleicht ist es nur dies, daß der Lehrer nicht genugsam seinen Unterricht mit dem Leben der Kinder in Verbindung zu setzen und zu erhalten weiß, daß er es nicht versteht, die in ihnen angeregten frommen Gedanken auch hinüberzuleiten in die zunächst sie umgebenden Verhältnisse, oder daß er nicht genug Acht hat auf die weitere Entwickelung des von ihm

ausgestreuten Saamens. Was es aber auch sei, wodurch die Wirkungslosigkeit seiner religiösen Unterweisung auf dem zunächst liegenden Gebiete verschuldet wird, es muß seine angelegentliche Sorge sein, den Grund dieser Erscheinung aufzufinden, und sein ernstestes Bemühen, dem Worte Gottes in dem Herzen seiner Schüler, soweit dies einem Menschen möglich ist, eine nachhaltige Wirkung zu sichern. Geschieht dies nicht, so liegt die Gefahr nahe, daß in der zweiten und dritten Schulstunde wieder überschüttet wird, was in der ersten gepflanzt ward, und daß mehr noch in dem weiteren Verlaufe des Tages verloren geht. Das freilich wird sich der wachsamste und sorgsamste Lehrer am wenigsten verbergen, daß sein Auge und seine Ueberwachung dem Kinde nicht überall hin zu folgen vermag, und er wird darum nicht ablassen, die ihm anvertrauten Seelen fürbittend der Obhut und Pflege Dessen zu empfehlen, der überall um sie ist, und auch ihre verborgenen Tiefen mit seinem allsehenden Auge durchforscht. Aber der Fleiß und die Treue in solcher Fürbitte setzen den Fleiß und die Treue der eigenen Arbeit voraus; ohne diese kommt es zu jener gar nicht, denn man hat nur Freudigkeit, das für Andere von Gott zu erbitten, was man selbst ihnen nicht schuldig bleibt.

4. Von dem Unterricht im Lesen, in der deutschen Sprache und im Schreiben.

Sprache der Volksschule.

Der Gegenstand des Unterrichts, mit dem die in der Ueberschrift genannten Disziplinen es zu thun haben, ist die Sprache, denn lesen heißt: geschriebenes Wort hörbar machen, und schreiben heißt: gesprochenes Wort sichtbar machen. Die Sprache aber empfangen die Kinder auf dem Mutterschooße und in dem elterlichen Hause. Dergestalt bringen sie den Stoff, mit welchem die hier in Rede zu stellenden Unterweisungen es zu thun haben, bereits mit. Dieser mitgebrachte Sprachstoff hat in dem Munde der Kinder, welche wir hier vorzugsweise im Auge zu behalten haben, eine Form, die von der abweicht, deren sich der Lehrer zu bedienen

pflegt. Die Kinder sprechen plattdeutsch, der Lehrer hochdeutsch. Da liegt die Frage nahe, ob nicht der Lehrer verpflichtet sei, sich bei seinem Unterricht der den Kindern geläufigen Sprachformen zu bedienen. Es fehlt in der That nicht an Solchen, welche auch noch neuerdings diese Frage bejaht haben. Sie berufen sich darauf, daß die Schule sich im innigen Zusammenhange mit dem Leben zu erhalten habe, daß sie von ihm ihren Unterrichtsstoff empfange, und für dasselbe ihn verarbeiten müsse, und sie verweisen, um die Berechtigung dieser Forderung darzuthun, mit besonderem Nachdruck auch auf die Regulative, welche die Nothwendigkeit der Verbindung der Schule mit dem Leben wiederholt nachdrücklich betonen. Sie erinnern ferner daran, daß die Schule nur dann eine nachhaltige Wirkung von ihren Bemühungen erwarten dürfe, wenn sie sich mit dem Hause in eine geeignete Verbindung setzt, und wenn in ihm auch während der Zeit, wo das Kind im schulpflichtigen Alter steht, das an diesem in der Schule zu treibende Werk fortgeführt wird. Darum, so folgern sie weiter, sei es unangemessen, in der Schule eine andere Sprache mit dem Kinde zu reden, als die, welche es daheim von seiner Umgebung hört. Sie nennen diese Ansichten und die aus ihnen hergeleiteten Bestrebungen „volksthümliche", und behaupten, daß der von ihnen sogenannte „moderne" Sprachunterricht den Schüler lehrt, „mit fremdem Kalbe zu pflügen und sich, wie die Krähe, mit Pfauenfedern zu schmücken."

Es ist vollkommen richtig, daß die Volksschule ihren Unterrichtsstoff aus dem Leben zu entnehmen hat, und ihn für das Leben verarbeiten muß. Allein es giebt auch ein sehr großes und ein sehr wichtiges Stück Leben, das sich in der hochdeutschen Sprache offenbart, in ihr niedergelegt ist, und nur empfangen und genossen werden kann, wenn man sie versteht. Die heilige Schrift ist in diese Sprache übertragen; in der Kirche bei dem öffentlichen Gottesdienste und bei allen kirchlichen Handlungen wird diese Sprache gesprochen; die Kirchenlieder sind in ihr gesungen, und alle Schriftwerke in ihr abgefaßt. Wenn die Betrachtung aller dieser Lebenserscheinungen dem Kinde möglich ge-

macht, wenn die Betheiligung an ihnen eröffnet werden soll, so muß die Schule es einführen in das Verständniß und den Gebrauch der hochdeutschen Sprache, und sie darf diese Verpflichtung nicht als eine zufällige, sondern muß sie als eine höchst wichtige und bedeutsame erachten. — Ueberdies lehrt die Erfahrung, daß durch Unterweisung und Uebung im Sprechen des Hochdeutschen das Kind keinesweges dem elterlichen Hause entfremdet wird. Auch der gemeine Mann hört mit Wohlgefallen der gebildeten Rede zu, und hat ein Ohr für das Wohltönende in ihr. Es reizt ihn, gut vorlesen zu hören um so mehr, je ungewohnter es ihm ist, die Sprache der Gebildeten zu vernehmen. Somit hat die hochdeutsche Sprache als Unterrichtsstoff und als Unterrichtsmittel nicht nur ihre volle Berechtigung in der Volksschule, sondern auch die Aufgabe, die Theilnahme des elterlichen Hauses für das, was die Schule dem Kinde leistet, zu erhöhen und zu beleben. — Daß es jedoch da, wo das Volk nicht etwa ein verdorbenes Hochdeutsch, sondern ein mundartlich ausgeprägtes Plattdeutsch redet, angemessen sein kann, in dem ersten Stadium des Unterrichts mit den Kindern plattdeutsch zu sprechen, um die Kinder sprachlustig und weiter sprachkundig zu machen, kann ich nicht in Abrede stellen*).

Der Lese- und Schreibunterricht.

1. Das Regulativ vom 3. Okt. 1854 beginnt die Reihe der in Betreff des Sprachunterrichts gegebenen Bestimmungen mit den Worten: Bei regelmäßigem Schulbesuch muß an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, daß die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbstständigen Lesen gefördert sind. Diese Forderung ist gerechtfertigt durch den Umstand, daß derjenige, welcher lesen kann, wie mit einem neuen Sinneswerkzeuge begabt erscheint; er ist nunmehr im Stande, die große Zahl von Gedanken, die in dem Laufe der Zeit von Tausenden von Menschen schriftlich niedergelegt worden sind, und für welche er bis dahin kein Ohr

---

*) Vergl. Ueber die Berechtigung der plattdeutschen Sprache rc. im Schulblatt f. d. P. Brandenburg. 1858. S. 84 ff.

hatte, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganz neue Welt ist ihm damit erschlossen, und er sieht dadurch nicht allein die Möglichkeit der Belehrung, sondern auch die Fähigkeit des edelsten Genusses sich auf wunderbare Weise gemehrt.

Die hiernach aus der Lesefertigkeit der gesammten Schulthätigkeit des Kindes zufließenden Hülfen sind so bedeutend, daß es äußerst wünschenswerth ist, das Kind sobald als möglich in den Besitz derselben gesetzt zu sehen, und es ist daher eine die gesammte Wirksamkeit der Schule berücksichtigende Forderung, daß das Kind schon nach einem Jahre zu einem einigermaßen selbstständigen Lesen gefördert sei.

Die tägliche Erfahrung zeigt, daß es bei Anwendung einer guten und einfachen Lese-Lehrmethode und unter Benutzung zweckmäßiger Lehrmittel möglich ist, dieses Ziel innerhalb der angegebenen Zeit selbst mit zahlreichen Klassen zu erreichen. Schon oben (S. 20.) haben wir uns darüber ausgesprochen, aus welchen Gründen wir die Schreib-Lesemethode zur Anwendung in der Volksschule empfehlen. Indem wir hier auf das oben Gesagte Bezug nehmen, gehen wir sogleich dazu über den Gang anzugeben, den der Unterricht zu nehmen hat.

2. Die Sprachfertigkeit der in die Schule neu eintretenden Kinder, namentlich auf dem Lande, ist in der Regel sehr gering. Schüchternheit, Befangenheit, herbeigeführt durch die ungewöhnlichen Eindrücke, vermehrt die sprachliche Unbeholfenheit. Es giebt Kinder, denen es unmöglich scheint, ein Wort nachzusprechen. Die Zahl derer, welche von zehn an sie gerichteten Fragen nicht eine beantworten, ist nicht gering. Die Sprachorgane sind nicht entwickelt, die Sprachkraft ist nicht geübt, die natürliche Befangenheit verwehrt dem Kinde selbst von der Sprachfertigkeit, die es bereits erlangt hat, freien Gebrauch zu machen.

3. Die Entfesselung der Sprachkraft erfolgt durch die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, deren Stellung, Zweck und Umfang wir bereits oben (S. 55 ff.) angegeben haben. Freundliche Herablassung des Lehrers, Ermunterung des guten Willens, Anerkennung selbst geringer Leistungen, Hinweisung auf das Vorbild der Geübteren, geeigneten

Falls vermittelnder Gebrauch des Plattdeutschen öffnet den Kindern allmälig den Mund.

4. Der Lehrer zeigt Gegenstände, läßt sie nennen, fragt, was die Kinder an ihnen sehen, was sie von ihnen wissen. Was nicht in Wirklichkeit gezeigt werden kann, wird in Abbildungen vorgeführt. Die Kinder sprechen möglichst viel, möglichst deutlich, möglichst lautrichtig, immer in Sätzen, zuerst in kürzeren, allmälig in längeren.

5. Der Lehrer vermeidet planloses Herumfragen. Ueberall steht ihm das Ziel „Entfesselung der Sprachkraft" klar vor Augen. Wenn er demselben so weit nahe gekommen ist, daß die Hindernisse des sprachlichen Verkehrs zwischen ihm und den Kindern überwunden sind, wenn die Kinder anfangen, von ihrer Sprachfertigkeit einen freieren Gebrauch zu machen, so geht er zum Leseunterricht über. Daneben werden die vorbeschriebenen Uebungen nach Bedürfniß fortgesetzt *).

6. Vor allem bedarf es für den Leseunterricht der Wahl einer zweckmäßigen Hand- und Wandfibel. Es fehlt an solchen nicht, und wir machen hier unten **) die am wei-

---

*) Ein von dem hier beschriebenen abweichender aber nicht minder bewährter Gang für den ersten Lese- und Schreibunterricht findet sich in: Goltzsch, Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterklasse der Volksschulen. Berlin. Wiegandt und Grieben. 2te verm. Aufl. Preis 10 Sgr.

**) 1. Otto Schulz. Handfibel. Berlin. Oehmigke. Preis 5 Sgr.
2. A. Haesters. Fibel oder Schreiblesеunterricht für die Unterklasse der Volksschule. Essen. G. D. Bädecker. Preis 3 Sgr.
Durch wohlgegliederte Anordnung des Stoffes und durch klare Ausführung ausgezeichnet.
3. F. W. Theel. Handfibel für den Lese- und Schreibeunterricht. Berlin. Wohlgemuth. Preis 3 Sgr.
Abgesehen davon, daß die Fibel im Anfange viele bedeutungslose Silben enthält, ist sie zweckmäßig eingerichtet und brauchbar.
4. J. F. Ranke. Fibel für den Schreiblеseunterricht. Düsseldorf. Scheller. Preis 3½ Sgr.
5. Desselben. Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand in der deutschen Volksschule. Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen beim Unterricht im Sprechen, Verstehen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Aufschreiben und Lesen. Preis 10 Sgr.
Brauchbar.
6. F. K. Offinger. Neue Schreib- und Leseschule, oder: geordneter Stoff zu den ersten Schreibe- und Leseübungen, welche gleichzeitig beginnen,

testen verbreiteten namhaft. Jede derselben ist brauchbar und führt zum Ziel, wenn sie gut gehandhabt wird. Der Lehrer

---

stufenweise mit einander fortschreiten, und den Sprachunterricht zweckmäßig vorbereiten und unterstützen. Baireuth. Buchner.

Nach Grasers Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet.

7. A. Böhme. Bildertafeln für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht. Berlin. Plahn. Preis 2½ Sgr.

8. Desselben. Lesefibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht. Berlin, Gärtner. Preis 3 Sgr.

9. Desselben. Anleitung zum Gebrauch der Lesefibel. Berlin. Gärtner. Preis 5 Sgr.

Diese Lehrmittel sind nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. K. Vogel in Leipzig bearbeitet. Die ersten Anschauungsübungen sind mit den ersten Zeichen-, Schreib- und Leseübungen auf sinnreiche Weise in unmittelbare Verbindung gesetzt. Der vorgezeichnete Unterrichtsweg hat sich praktisch bereits vielfach bewährt.

10. W. Freier. Elementarbüchlein für den Schreib- und Leseunterricht. Mit besonderer Rücksicht auf die deutsche Orthographie bearbeitet. Langensalza. Preis 2½ Sgr.

11. Desselben. Der Schreiblesеunterricht in der Elementarschule. Mit einem Vorwort von J. Schröder, Superintendenten. Ebendas. Preis 10 Sgr.

Empfehlenswerth. Anordnung und Anweisung verrathen Vertrautheit mit der Sache.

12. F. Warmholz und Kurths erstes Lesebuch. Magdeburg. Creutz. Preis 5 Sgr.

Für den Schreiblesеunterricht geeignet.

13. Volksschul-Lesebuch. Unter Mitwirkung der Königlichen evangel. Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau, herausgegeben von dem Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminar zu Münsterberg. Erster Theil. Erstes Lesebuch. Für die untere Stufe. Breslau. F. Hirt. Preis 5 Sgr.

Besteht aus zwei, den beiden ersten Schuljahren entsprechenden Abtheilungen, und schließt sich an die Grundsätze der Jacotot-Seltzsamschen Lesemethode an. Die bekannte Speckersche Fabel: Knabe und Hündchen liefert den Stoff für die ersten Sprach-, Lese-, Schreib- und Zeichenübungen. Die zweite Abtheilung enthält die Grundlagen für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht, und hat den Zweck: „das Kind in die Lebenskreise, in welchen nach Gottes weiser und gütiger Anordnung das Leben des Menschen in fortwährendem Kreislaufe sich bewegt, einzuführen."

14. L. Wangemann. Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Leseunterricht in den Elementarklassen der Bürger- und Volksschulen mit Anwendung des wechselseitigen Unterrichts. Nebst einem Vorworte von Frobenius, K. Consistorialrath ꝛc. in Merseburg. Drei Abtheilungen. Leipzig. Brandstetter. Preis 3 Sgr.

Die Begründung der in dem Hülfsbuch aufgestellten Regeln, sowie die nöthigen Rathschläge für den Gebrauch des Buches sind in einer besonders herausgegebenen „Praktischen Anweisung" enthalten. Die Anordnung der Uebungen ist sachgemäß. In der zweiten und dritten Abtheilung ist hauptsächlich darauf Bedacht genommen, dem Uebungsstoff eine solche Anordnung zu geben, daß er zugleich für sprachliche Erkenntniß fruchtbar wird.

bestehe daher nicht eigensinnig darauf, daß eine ihm etwa in dem Seminar bekannt gewordene, oder von ihm bei seinem anderweitigen Unterricht etwa gebrauchte Fibel sofort in der Schule eingeführt werde, die er übernimmt. Es ist mit mancherlei Unbequemlichkeiten verknüpft, ein einmal in einer Schule durch jahrelangen Gebrauch heimisch gewordenes Lehrbuch aus derselben zu entfernen, und es zieht dem neu eintretenden Lehrer leicht den Vorwurf der Neuerungssucht, der Anmaßung zu, wenn er den Eintritt in sein Amt sofort mit dem Versuche bezeichnet, ein neues Lehrmittel an die Stelle des alten zu setzen. Uebrigens sei hier nochmals an die oben (S. 96) angeführten gesetzlichen Bestimmungen in Betreff der Einführung neuer Lehrbücher erinnert.

7. Der Unterricht beginnt damit, daß der Lehrer ein einsilbiges Wort groß und möglichst schön an die Tafel schreibt. Dies Wort ist so zu wählen, daß in demselben diejenigen Laute vorkommen, deren Nachbildung und deren Aneignung am leichtesten ist. Die Fibel wird dafür Rath haben. Böhme fängt an mit „Ei", Berthelt mit „Fisch", Warmholz mit „Name." Andere anders. Der Lehrer fordert die Kinder auf, aufmerksam mit den Augen den Bewegungen zu folgen, welche er mit der Hand beim Anschreiben des Wortes macht. Nun kommt es darauf an, ein möglichst treues Bild von dem vorgeschriebenen Wort in die Seele des Kindes zu übertragen. Dies kann nur so geschehen, daß man ihm zum Bewußtsein bringt, aus welchen einzelnen Zügen dasselbe besteht. Zu diesem Zweck überzieht der Lehrer langsam mit dem Zeigestock die einzelnen Schriftzüge des Wortes; die Kinder folgen zuerst nur mit den Augen, dann bilden sie die Wege des Zeigestocks mit dem Zeigefinger der rechten Hand in der Luft nach, und zwar so groß, daß dabei der ganze Arm von dem Schultergelenk aus in Thätigkeit tritt; endlich fügen sie diesen Bewegungen gleichzeitig die ihnen entsprechende Benennung hinzu. So wird nacheinander zuerst das Auge, dann Auge und Hand, endlich Auge und Mund für die Darstellung des Wortes bethätigt.

8. Nun beginnt der Versuch, das angeschaute, in der Luft nachgebildete, in seinen Schriftzügen beschriebene Wort auf der

Schiefertafel nachzubilden. Diese ist von dem Lehrer hierfür dadurch vorbereitet worden, daß er in dieselbe mit einem Messer recht deutliche Parallel-Linien eingeritzt hat, deren Abstand die Länge jedes Grund- und Haarstriches bezeichnet. Es versteht sich von selbst, daß bei diesem ersten Versuch des Kindes, ein Wort zu schreiben, nur ein sehr mangelhaftes Wortbild zur Erscheinung kommt. Allein die Freude, die das Kind daran hat, daß es zum ersten Mal etwas zu Stande bringt, ist ein außerordentlich wichtiges Mittel, ihm den Ort, wo es dazu Anleitung empfängt, und den Mann, der sie ihm giebt, lieb zu machen. Diese Freude an seinem Werk darf ihm daher unter keinen Umständen durch eine scharfe Kritik verbittert werden, vielmehr hat der Lehrer die Pflicht, diese ersten Leistungen des Kindes mit durchaus wohlwollendem Auge anzusehen, und durch liebevollen Zuspruch zu fördern. In der Nothwendigkeit, dieser Forderung zu genügen, liegt eine heilsame Zucht für den Lehrer zu freundlichem Verkehr mit dem Schüler; denn er wird bald wahrnehmen, daß er seine eigenen Bemühungen erfolglos macht, wenn er es an ermunternder Freundlichkeit fehlen läßt. Endlich sind diese ersten Leistungen des Kindes geeignet, die Theilnahme des elterlichen Hauses für die Schule zu gewinnen. Das Kind kommt schon an dem ersten Schultage jubelnd nach Haus, und erzählt den Eltern und den Geschwistern, daß es schreiben gelernt habe. Hier fällt seinen Bemühungen die erwünschte Ermunterung von selbst zu. Aber indem den Angehörigen ein, wenn auch noch so kleiner Erfolg der Schularbeit sichtbar vor Augen tritt, und indem sie die Freude des Kindes an demselben wahrnehmen, werden sie selbst für Schule und Lehrer unwillkürlich gewonnen, und es liegt auf der Hand, wie Wichtiges damit für die weitere Unterweisung erreicht ist.

9. Es folgt das Auflösen des Worts in seine Laute, eine für den weiteren Fortschritt außerordentlich wichtige Uebung. Die alte Methode gab dem Kinde die einzelnen Laute; wir geben ihm das Wort und leiten es an, durch Auflösung desselben die in ihm vorkommenden Laute selbst herauszuhören, sie selbst zu finden. Zu diesem Zweck wird das Wort

den Kindern langsam, gedehnt vorgesprochen, und der Laut, welchen es gerade heraushören soll, vor den übrigen etwas markirt. Dadurch gelangt das Kind zu der Einsicht, daß das von ihm bisher beim fließenden Sprechen wie eine Einheit aufgefaßte und behandelte Wort aus einzelnen Lauten besteht, die beim raschen Sprechen mit einander verschmelzen, jedoch so daß sie für das geübte Ohr immer noch erkennbar bleiben.

10. Wenn dergestalt die einzelnen hörbaren Theile des Worts erfaßt sind, so kommt es nun darauf an, auch in dem geschriebenen Wort die jenen entsprechenden einzelnen Bestandtheile zu erkennen. Das in Betrachtung genommene Wort steht in großer Schrift noch an der Wandtafel; jeder einzelne in ihm erkannte Laut wird nach dem Zeichen, das für ihn gesetzt wird, in diesem Wortbilde nachgewiesen. Angemessen ist es, dabei alle übrigen Lautzeichen, außer dem vorzuführenden, dem Auge des Kindes zu verdecken. Durch Abschreiben des Buchstaben erfolgt seine Einprägung, desgleichen durch Aufsuchen desselben in denjenigen Wörtern, in denen er in der Fibel vorkommt.

11. Nachdem einzelne Wörter, vielleicht ihrer drei, vier in der vorbezeichneten Weise nachgebildet, aufgelöst, in ihren Lauten erkannt, in ihre Buchstaben zerlegt und letztere nachgeschrieben sind, werden die bisher nur in der Schreibschrift vorgeführten Laute auch in der Druckschrift den Kindern gezeigt, von ihnen in der Fibel aufgesucht und dergestalt das Lesen der Druckschrift alsbald dem der Schreibschrift hinzugefügt.

12. An einer Wandtafel, die mit einem Falz versehen ist, auf den Buchstaben-Täfelchen neben einander aufgestellt werden können, werden die bisher betrachteten Wörter eins nach dem andern aufgestellt, und durch Hinwegnahme einzelner Buchstaben, oder durch Versetzung derselben, oder durch Hinzufügung anderer mannigfaltig verändert.

13. Die in der vorgeschriebenen Weise an der Wandtafel entstandenen Wörter werden von den Kindern auf ihre Tafeln abgeschrieben, also die Druckschrift in Schreibschrift übertragen. In der Regel wird es nothwendig sein, daß der Lehrer anfangs diese Uebertragung selbst an der

Wandtafel vollzieht, und neben das in Druckbuchstaben aufgestellte Wort dasselbe in Schreibschrift setzt. Dann haben die Kinder nur die ihnen gegebene Vorschrift nachzuschreiben. Die Kinder gelangen jedoch bald zu der Fertigkeit, diese Uebertragung selbstständig zu vollziehen, und wenn auch die schwächeren dazu befähigt sich erweisen, so unterläßt der Lehrer das Vorschreiben.

14. Vom Beginn des Unterrichts an ist beim Schreiben a) auf die Körperhaltung, b) auf die Lage der Tafel oder des Schreibheftes und c) auf die Griffel- oder Federführung sorgfältig zu achten.

a) Das Kind muß beim Schreiben gerade sitzen, nicht vorgebeugt. Die Brust darf nicht gegen den Tisch gelegt werden. Das Auge muß während des Schreibens die Vorschrift und die eigene Schrift übersehen können, ohne daß eine veränderte Haltung des Kopfes nöthig wird. Vom linken Arm liegt die Hand auf dem Tisch, während der Ellenbogen an den Körper herangezogen wird. Vom rechten Arm liegt die Hand und die Hälfte des Unterarmes auf dem Tische. Die Beine sind nebeneinander zu setzen, nicht übereinander zu schlagen.

b) Die Schreibtafel oder das Schreibheft muß dergestalt vor dem Schüler liegen, daß die ihm zugekehrte Seite derselben mit dem Tischrande parallel läuft.

c) Die Feder wird zwischen dem gestreckten Daumen und Mittelfinger gehalten; der Zeigefinger ruht nur auf ihr. Eine in ihrer Verlängerung liegende Linie muß das rechte Ohr des Schreibenden treffen. Beide den Spalt umschließende Spitzen sind gleichmäßig in Gebrauch zu nehmen.

Es ist zweckmäßig, die Kinder daran zu gewöhnen, daß sie vor dem Beginn einer Schreibübung auf ein gegebenes Zeichen die vorgeschriebene Körperhaltung einnehmen, auf ein zweites die Tafeln in die richtige Lage bringen, auf ein drittes die Hand mit dem Griffel oder der Feder in vorschrifsmäßiger Haltung erheben, und auf ein viertes erst die Arbeit selbst beginnen.

Bei der Vervollkommnung, welche die Stahlfedern gegenwärtig erfahren haben, steht der Benutzung derselben in der Schule kein begründetes Bedenken entgegen.

Von der Benutzung des Lesens und Schreibens.

Sobald das Kind auf dem beschriebenen Wege und im Anschluß an die Fibel zu einer Fertigkeit im Lesen und Schreiben gelangt ist, wird diese Fertigkeit zu einem Mittel für weiter gehende Unterrichtszwecke. Dieser Gedanke und die ihm entsprechenden Anordnungen sind für die ersprießliche Thätigkeit der Volksschule von der höchsten Bedeutung. Es ist bisher in ihr die Lesefertigkeit an und für sich, die Schreibfertigkeit an und für sich auszubilden das Streben der Lehrer gewesen. Das soll und darf ferner nicht so sein. Niemand liest nur eben, um zu lesen, sondern er thut es, um sich zu unterhalten, oder um sich zu belehren; Niemand schreibt nur, um zu schreiben, sondern er nimmt die Feder in die Hand, um die Gedanken eines andern oder seine eigenen aufzuzeichnen. Es steht durchaus nichts im Wege, als Vorurtheil und Mißverstand, auch in der Volksschule von der Lese- und Schreibfertigkeit, die das Kind erlangt hat, sobald als möglich denselben Gebrauch zu machen, den es in seinem späteren Leben von diesen Fertigkeiten machen soll. Diese selbst und ihre Uebung kommen dabei nicht zu kurz, im Gegentheil wird das Kind einen um so größeren Eifer daransetzen, in ihnen fortzuschreiten, wenn es wahrnimmt, daß es mit dem, was es gelernt hat, ein Weiteres auszurichten und zu gewinnen vermag. Auch wird die Willigkeit des Hauses, dem Kinde in seinen Bestrebungen und der Schule in ihren Forderungen entgegenzukommen, durch die Wahrnehmung gemehrt werden, daß das, was das Kind treibt, ihm zur Aneignung geistigen Besitzes verhilft. Endlich wird durch eine solche Benutzung des Lesens und Schreibens für anderweitige Unterrichtszwecke jene Concentration des Unterrichts in der Volksschule, auf welche schon mehrfach hingewiesen worden ist, auf das Einfachste und Naturgemäßeste in Vollzug gesetzt.

Die Wichtigkeit des hier ausgesprochenen Gedankens und der Nachdruck, mit welchem demselben Folge gegeben wird, kann einen sichtbaren Ausdruck auch darin finden, daß auf Grund desselben die Schüler der einklassigen Volksschule in zwei

Abtheilungen geschieden werden. In die untere Abtheilung gehören diejenigen Schüler, welche mit der Aneignung der Lese- und Schreibfertigkeit an sich noch zu thun haben; der oberen Abtheilung werden diejenigen zugewiesen, deren Lese- und Schreibfertigkeit zureichend ist, um für weiter gehende Unterrichtszwecke in Nutzung genommen zu werden. Wird dieser Grundsatz bei der Theilung der Schüler maaßgebend, und steht er als solcher dem Lehrer beständig vor Augen, so übt er zugleich einen Einfluß auf das verschiedene Unterrichtsverfahren aus, das in jenen beiden Abtheilungen zur Anwendung kommt. In der unteren Abtheilung ist dann das Absehen des Lehrers vorzugsweise darauf gerichtet, den Fortschritt im Lesen und Schreiben bis dahin zu fördern; daß selbstständiger Gebrauch dieser Fertigkeiten möglich gemacht ist; in der oberen Abtheilung verwendet er Fleiß und Sorgfalt in den betreffenden Stunden vorzugsweise darauf, die Nutzbarkeit jener Fertigkeiten den Kindern zur unmittelbaren Anschauung zu bringen.

Mit der Ueberschrift, die wir diesem Abschnitte gegeben haben, sind wir hier in die Betrachtung des Lese- und Schreibunterrichts der oberen Abtheilung einer einklassigen Volksschule getreten. Zuvörderst ist die Benutzung der Lese- und Schreibfertigkeit für sprachliche, demnächst die für sachliche Zwecke in's Auge zu fassen.

a) Benutzung des Lesens und Schreibens für sprachliche Zwecke.

I. **Für Bereicherung und Läuterung der Sprache.** An erster Stelle ist darauf hinzuweisen, daß durch das Lesen der Sprachschatz des Kindes bereichert wird. Bei seinem Eintritt in die Schule hat es von den mannigfaltigen Bezeichnungen, welche die Sprache darbietet, eine vergleichungsweise nur kleine Anzahl in Gebrauch zu nehmen gelernt. Jedes Thier mit Federn und zwei Beinen nennt es einen Vogel; von dem, was einen angenehmen Eindruck auf seine Sinne macht, sagt es, es sei schön oder gut; die mannigfaltigsten Thätigkeiten bezeichnet es mit dem Worte machen, und von Verbindungswörtern kennt es kaum ein anderes, als: und

Dagegen wird es durch das Lesebuch eingeführt in den Reichthum mannigfaltiger Bezeichnungen, welche die Sprache für die Gegenstände wie für die Eigenschaften, für die Thätigkeiten wie für die Verhältnisse der Sätze untereinander darbietet.

Die Sprache des in die Schule neu eintretenden Kindes ist auch eine unreine. Die Selbstlaute kommen getrübt aus seinem Munde, und werden nicht scharf von einander geschieden; die Mitlaute unterliegen vielfacher Verwechselung, wie **m** und **n**, **d** und **t**, **b** und **p**, **k** und **q**, andere kommen unklar zur Aussprache wie **r** und **ch**; dadurch werden die Wörter verunstaltet, und kommen oft in einer kaum erkennbaren Form zur Erscheinung. Das Lesebuch führt dem Kinde im Gegensatz gegen diese Unrichtigkeiten die einzelnen Wörter in ihrer wahren Gestalt vor, und indem es genöthigt ist, sie in dieser Form mit Auge, Ohr und Mund aufzunehmen, macht es dieselben mit der Zeit in ihr sich eigen.

Das Lesebuch macht dem Kinde erkennbar, daß die einzelnen Wörter der Sprache in einer gewissen lebendigen Gestaltung begriffen sind, daß sie sich verändern, wachsen, sich miteinander zu neuen Bildungen verknüpfen, und daß dies Alles nach gewissen immer wiederkehrenden Gesetzen erfolgt. Es lernt in der Sprache ein gegliedertes, belebtes und bildsames geistiges Erzeugniß anschauen, wie ein solches bis dahin ihm noch nirgend vor die Augen gekommen ist. Nicht minder wird es aufmerksam auf das Wohltönende in der Sprache, auf die rhytmische Bewegung, wie sie in Gedichten zur Erscheinung kommt, auf den Reim, auf den Unterschied edler und unedler Bezeichnungen u. dergl.

An allen diesen Wahrnehmungen belebt und verschärft sich sein Sprachgefühl, und zwar tritt dieser Erfolg ohne sonderliche Bemühung des Lehrers lediglich dadurch ein, daß es sich mit schönen sprachlichen Darstellungen, wie sie in dem Lesebuche ihm vorliegen, beschäftigt und näher bekannt macht. Nur dafür hat der Lehrer Sorge zu tragen, daß das hier dem Schüler Dargebotene nicht flüchtig von ihm berührt, sondern mit Ernst von ihm nach dem Maaße seiner Kraft durchgearbeitet und angeeignet werde. Was gelesen

wird, muß also wiederholt gelesen werden, bis es in der vollen Schönheit seines Klanges vor das Ohr des Kindes kommt; es muß abgeschrieben werden, damit es in seinen einzelnen sprachlichen Bestandtheilen an den Augen des Kindes vorübergeht, und seine Hand zur Nachbildung derselben angeleitet wird; es kann unter Umständen auswendig gelernt werden, damit es in einen festen Besitz sich verwandle, und da und dort auch außerhalb der Schule wieder lebendig und klar in die Erinnerung trete; es muß von Zeit zu Zeit wiederholt werden, damit durch die Freude an dem erlangten Besitz die Begierde nach neuem wachse. Aus allen diesen Thätigkeiten, wie sie bei der Behandlung aller Unterrichtsstoffe immer wiederkehren, ergiebt sich hier die Erweckung des sprachlichen Sinnes, des Gefühls für die Schönheit sprachlicher Erscheinungen, und die Entwicklung der Genußfähigkeit für eins der edelsten Güter, das Gott dem Menschen verliehen hat, von selbst.

2. Für Orthographie, Interpunktion und Grammatik. Dadurch, daß von dem Kinde erlangt wird, daß es die in Behandlung genommenen Lesestücke theilweis aber sauber und durchaus richtig abschreibt, eignet es sich die richtige Schreibung und die richtige Zeichensetzung d. h. Orthographie und Interpunktion auf dem einfachsten Wege an. Was die Lautsprache für das Ohr ist, das ist die Schriftsprache für das Auge. Letztere aber schließt sich in unserer Sprache keinesweges so an die erstere an, daß wir die Wörter genau so schreiben, wie wir sie sprechen. Jene alte orthographische Regel: „Schreibe wie du sprichst", ist äußerst unwahr und eine höchst unzureichende Aushülfe für die Rechtschreibung. Vielmehr ist es so, daß in der Zusammenstellung der Schriftzeichen für die Darstellung der einzelnen Wörter ursprünglich vielfach ein sehr freies Belieben gewaltet hat. Das Kind soll lernen, so zu schreiben, wie es durch jenes Belieben nun einmal festgestellt worden ist, d. h. wie der Schreibgebrauch es fordert. Diesen muß es mit dem Auge erfassen. Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigenthümliche Physiognomie.

Die Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts ist es, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomieen der Wörter sicher einprägt, welches natürlich vorzugsweise durch Vermittelung des Auges geschieht.

Schon der Leseunterricht an sich verhilft dem Kinde zu dieser Einprägung. Mit dem Fortschreiten der Lesefertigkeit gewöhnt es sich immer mehr, das Wort, sobald es dasselbe erblickt, als ein Ganzes aufzufassen, und es als ein solches sofort auszusprechen, ohne sich dabei seiner Lautzusammensetzung noch bewußt zu werden. Diese Einprägung wird aber auf das Kräftigste verstärkt, wenn das Kind angehalten wird, das, was es gelesen hat, wiederholt bis auf den Punkt richtig abzuschreiben. Auf den ersten Blick erscheint diese Forderung sehr streng; allein sie ist es gerade bei Anfängern darum am allerwenigsten, weil sie sich beim Abschreiben in vollkommenster Abhängigkeit von dem befinden, was sie vor sich sehen. Sie schreiben anfangs nur Buchstab für Buchstab nach, nicht Wort für Wort, und genügen so mit überraschender Leichtigkeit jener Forderung des Lehrers. Sorgfältig jedoch ist zu vermeiden, daß man den Kindern nicht solche Stücke für die Abschreibeübungen aufgebe, welche sie bereits auswendig wissen, denn dann werden sie eben nicht abschreiben, sondern aus dem Kopfe schreiben, wahrscheinlich also auch orthographische Fehler machen, und in Folge dessen die unrichtig dargestellten Wortbilder sich einprägen.

Alle Taubstummen schreiben orthographisch richtig, wiewohl in Taubstummen-Anstalten gar kein orthographischer Unterricht ertheilt wird. Die Taubstummen fassen mit dem Auge die Wortbilder auf, und diese Auffassung ist bei ihnen um so reiner und sicherer, als sie ihnen nicht in dem Maaße, wie den Hörenden, durch die Auffassung der Lautverhältnisse getrübt wird. Es kann ein stärkerer Beweis für die Richtigkeit der oben aufgestellten Sätze kaum gedacht werden, als dieser.*)

*) Vergl. K. Bormann. Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin, Duncker. 1846.

Das hier angegebene Verfahren hindert den Lehrer durchaus nicht, beim Lesen gelegentlich die Kinder auf Orthographisches besonders aufmerksam zu machen, sie z. B. auf die Dehnung in früh, blieb, Klee, Höh, oder auf die Schärfung in Ball, sinnt, oder auf den Unterschied von Heu und Hai, von frei und Freude u. dergl. aufmerksam zu machen. „Es giebt eine gewisse Summe unentbehrlicher orthographischer Bemerkungen, die der Lehrer vollständig übersehen und immer bei der Hand haben muß, von denen bereis ein gut Theil bei Behandlung des ersten Lese- und Schreibstoffs allmälig sich ansammelt, und welche bei vorkommenden passenden Gelegenheiten immer von Neuem erörtert und bis zur größtmöglichen Geläufigkeit befestigt werden müssen.*)

In ähnlicher Weise, wie für die Orthographie, wird Lesen und Schreiben auch für die Aneignung der Interpunktion benutzt. Die Interpunktionszeichen sind Satztonzeichen und Satzpausezeichen. Insofern sie angeben, ob ein Satz mit sich hebender oder mit sich senkender Stimme gelesen werden soll, oder ob es angemessen ist, den Ton, mit dem man ihn liest, in der Schwebe zu halten, sind sie Satztonzeichen; insofern sie aber zugleich erkennbar machen, wo die Stimme anhalten, und wie lange dies geschehen soll, sind die Satzpausezeichen. Beim Lesen kommt diese ihre Bedeutung zur Erscheinung, ja ein wesentlicher Theil des guten Lesens besteht eben darin, daß der Lehrer es versteht, sie im Lesen erkennbar zu machen. Wenn dergestalt beim Lesen die Interpunktionszeichen ebenso hörbar werden, wie jede Lautbezeichnung, so folgt daraus, daß auch der Gebrauch der Interpunktionszeichen zugleich mit dem Lesen angeeignet werden kann. Diese Aneignung wird jedoch mehr durch das Ohr, als durch das Auge erfolgen. Das Kind gewöhnt sich von selbst daran, jeden Satz, bevor es ihn niederschreibt, vorher bei sich selbst zu sprechen. Dieses stille Sprechen eines aufzuschreibenden Satzes ist gleichsam ein Vorweg-Lesen desselben. Ist das Kind angehalten worden, gut, d. h. sinngemäß zu lesen und zu sprechen, so wird es ihm auch nicht schwer werden, zu

*) Schurig im Schles. Schulbl. 1855. S. 412.

erkennen, welche Interpunktionszeichen in dem von ihm niederzuschreibenden Satze zu verwenden sind und wo sie ihre Stelle haben.

Die hier zu lösende Aufgabe ist durch den Umstand wesentlich erleichtert, daß für den gewöhnlichen Gebrauch sechs Interpunktionszeichen (.:;,!?) vollkommen genügen, ferner dadurch, daß der Gebrauch der beiden ersten und der beiden letzten dieser Zeichen sehr einfach ist und leicht gemerkt werden kann, endlich dadurch, daß das Komma und das Semikolon nicht ihrem Gebrauch, nur ihrem Werthe nach sich unterscheiden. Wenn es dennoch häufig vorkommt, daß Verstöße gegen die Interpunktion gemacht werden, so liegt dies weniger in der Schwierigkeit des richtigen Gebrauchs der Satzzeichen, als in der Fahrlässigkeit und Geringschätzung, mit welcher man dieselben behandelt. Daher kommen uns weit öfter Schriften mit unvollständiger als mit falscher Interpunktion zu Gesicht. Aus dieser Wahrnehmung ergiebt sich, daß der Lehrer bei dem, was er den Kindern zum Abschreiben aufgiebt, eben so sorgfältig darauf zu achten hat, daß sie die Satzzeichen mit abschreiben, als er darauf hält, daß sie im Lesen die Satzzeichen beobachten. Es ist ebenso ungenau und fehlerhaft, wenn das Kind beim Abschreiben ein Komma ausläßt, als wenn es: Haar mit einem a schreibt. Gewöhnt der Lehrer die Kinder, die Satzzeichen für gleichwerthig mit den Lautzeichen zu halten, so wird die Aneignung der Sicherheit in der Zeichensetzung auf dem Wege des Lesens und Schreibens mit überraschendem Erfolge gelingen. Daß auch hierbei eine Anzahl von Bemerkungen über den richtigen Gebrauch dieser Zeichen zur Hand sein müsse, deren Anführung beim Leseunterricht selbst, namentlich bei der Hinweisung auf die richtige Betonung der Sätze, ungesucht ihre Stelle findet, versteht sich selbst. Nur sind es diese Bemerkungen nicht, durch welche die Interpunktion gelehrt wird, sondern die fleißige Uebung ist es und die Ausdauer, mit welcher der Lehrer dieselbe überwacht.

Auch zu Belehrungen über Sprachformen, über Ableitungen, über Zusammensetzungen, über den Gebrauch der verschiedenen Fälle, der verschiedenen

Zeiten, der Verhältnißwörter, der Bindewörter, u. dergl. benutzt der Lehrer das Lesestück. Aber in Berücksichtigung sowohl der Fassungskraft als des Bedürfnisses seiner Schüler hat er es dabei nicht auf „theoretische Kenntniß der Grammatik", sondern darauf abgesehen, richtiges Sprechen und Schreiben zu erzielen und geeigneten Falls durch Einsicht in die regelmäßige Wiederkehr derselben Formen fester zu begründen. (Vergl. oben S. 24.)

b) Benutzung des Lesens und Schreibens für sachliche Zwecke.

I. Das für diese Zwecke geeignete Lesebuch. Das Regulativ vom 3. Okt. 1854 sagt: „Einen eben so wichtigen Gesichtspunkt — wie die Einübung der Orthographie nnd Interpunktion — bietet für die innere Bildung der Leseunterricht in Verarbeitung und Aneignung des Inhaltes dar. Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch soll das in die Schule eingeführte Lesebuch werth sein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden." In diesen Worten ist darauf hingewiesen, daß die im Lesen erlangte Fertigkeit in der Volksschule benutzt werden soll, die Kenntnisse des Kindes zu erweitern und durch Aneignung des in dem Lesebuche dargebotenen Inhaltes seine Bildung zu fördern. Dieser Forderung kann nur dann entsprochen werden, wenn sich in den Händen der Kinder ein Lesebuch befindet, das einen wirklichen Bildungsstoff enthält, und einen der Aneignung werthen Inhalt hat. Das Regulativ erkennt es an, daß auch bei seinem Erscheinen schon gute Lesebücher vorhanden waren. Es enthält jedoch eine Andeutung darüber, daß die Erscheinung eines mustergültigen Lesebuchs für die Elementarschule, welches zugleich Volksbuch ist, noch zu erhoffen sei. Seitdem sind zwei Volksschul-Lesebücher erschienen, welche den Bestimmungen des Regulativs zu entsprechen versuchen, und insonderheit also auch darauf angelegt sind, dem Schüler in jedem Lesestück einen für weitere Verarbeitung geeigneten und der Aneignung werthen Inhalt darzubieten. Das erste derselben,

dessen erster für die untere Stufe bestimmter Theil bereits oben (S. 153) angeführt worden ist, führt den Titel: Zweites Lesebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht, und ist unter Mitwirkung der Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau, von dem Königl. evangelischen Schullehrer-Seminar zu Münsterberg herausgegeben. Dieser zweite Theil ist für die mittlere Stufe (drittes bis fünftes Schuljahr) mehrklassiger Land- und Stadtschulen bestimmt. Ihm schließt sich ein dritter Theil für die obere Stufe (sechstes bis neuntes Schuljahr) an. In dem zweiten Theile sind für die Auswahl und Anordnung des Stoffes der Jahreslauf und in demselben insbesondere die kirchlichen Feste und die Jahreszeiten maaßgebend gewesen; er hat den Zweck, das Kind in die Lebenskreise, in welchen nach Gottes weiser und gütiger Anordnung das Leben des Menschen in fortwährendem Kreislaufe sich bewegt, einzuführen, damit es darin mit offenen Sinnen und kindlich tiefem Sinne leben lerne. Der Stoff umschließt die für diese Altersstufe beachtenswerthen Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Kirche, Haus und Natur und soll in Verbindung mit dem eigentlichen Religions- und Gesangunterrichte die Aneignung des Inhaltes vermitteln, aus und an dem die Erziehung und formelle Bildung des Kindes zu erzielen ist. Daher sind die Gegenstände in ihrem natürlichen Zusammenhange, wie das Leben sie zeigt, gruppirt und nicht durch ein methodisches Schema gespalten oder verschoben. Auch sind deshalb diejenigen Seiten besonders herausgehoben, welche einer sinnigen, evangelisch-christlichen Lebensanschauung entsprechen. Die Stoffe beider Theile sind bestimmt, das Kind in seiner nächsten Umgebung, in Haus und Hof, Dorf und Stadt, Wald und Wiese, Garten und Feld zu orientiren; sie sind also vorwaltend naturkundliche, aber vereinigt mit litterärischen: Gedichten, Fabeln, Erzählungen. Auch Singen und Zeichnen sollen sich an den hier dargebotenen Stoff insofern anschließen, als im Lesebuch eine ausreichende Zahl singbarer Lieder aufgenommen ist, die in den für den Sach- und Sprachunterricht bestimmten Stunden zu erklären und zu lernen sind, und insofern aus den besprochenen Gegenständen

sich hinlänglicher Stoff zum Zeichnen, wie es auf dieser Altersstufe gefordert werden kann, darbietet.

Der dritte Theil des genannten Lesebuches giebt zuerst als Ergänzung für den Religionsunterricht diejenigen Stoffe, welche in der Bibel, dem Katechismus und im Gesangbuch nicht enthalten sind, also zur heiligen Geschichte: Geographisches und Naturgeschichtliches, für den Katechismus: Bilder aus der innern Mission 2c., zu den wichtigsten Kirchenliedern: Erzählungen. Eine zweite Abtheilung bietet den Stoff für die weltkundlichen Unterrichtsfächer: Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Erd- und Himmelskunde. Mit den religiösen und weltkundlichen Stoffen sind die litterärischen verwebt; unter ihnen findet sich eine namhafte Anzahl singbarer Gedichte, die besonders bezeichnet, und überdies in einer besonderen Liedersammlung herausgegeben sind. — Endlich liegt vor von denselben Verfassern und auf Grund der vorgenannten Schriften: Volksschul-Lesebuch im Auszuge für einfache Schulverhältnisse bearbeitet. Vollständig in einem Bande. Für die mittlere und obere Stufe. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau. Hirt. S. 352. Preis 10 Sgr. „Einige Worte über die Aufgabe und den Gebrauch des von dem Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Volksschul-Lesebuchs" sollen dazu dienen, die Lehrer in den Plan desselben einzuführen. Auch haben sich der Seminardirector Bock in dem Schulbl. der evang. Sem. Schlesiens Jahrg. 1855 S. 3 2c. über die Benutzung des Lesebuchs, und der Seminarlehrer Schurig ebendaselbst, Jahrg. 1855 S. 409—416 über den vereinigten Sach- und Sprachunterricht auf der Grundlage des ersten und zweiten Theils vom Volksschul-Lesebuch ausgesprochen. Um endlich dem besonderen Bedürfniß der einzelnen Provinzen, wie eben deren Eigenthümlichkeit dies bedingt, zu entsprechen, hat sich der Verleger bereit erklärt, „auf besonderes Erfordern dem zweiten Theil des Volksschul-Lesebuches je einen der Geographie und Geschichte jeder Provinz, welche für den allgemeinen Gebrauch des Buches sich entscheidet, speciell gewidmeten Anhang beizugeben, der die Provinzkunde zu der des Vaterlandes in das richtige Verhältniß zu stellen geeignet ist".

Das zweite in Folge der Regulative erschienene Schul-

lesebuch ist bearbeitet und herausgegeben von F. Wetzel, Seminar-Director, H. Menges, J. Menzel, C. Richter, Seminar-Lehrern in Cöpnick. Berlin. Stubenrauch. Es besteht aus drei, den Bedürfnissen der verschiedenen hier in Betracht kommenden Schulen angepaßten Büchern. 1. Die Vorstufe zum Lesebuch. Preis 6 Sgr. Sie ist in Verbindung mit dem unter 2 zu characterisirenden Schullesebuch A. für gehobene Elementar- und besonders für städtische Schulen, welche in mehrere übereinander liegende Klassen sich gliedern, bestimmt. Die „Vorstufe" setzt den Gebrauch einer zweckmäßig gearbeiteten Fibel voraus, und genügt demnächst dem Bedürfniß etwa dreier Schuljahre. Sie zerfällt in zwei Abschnitte. Der erste derselben sucht in Spruch, Erzählung, Fabel u. s. w., die Grundanschauungen des religiös-sittlichen Menschenlebens zum Verständniß zu bringen; der zweite soll den Kindern die Kenntnisse zuführen, welche früher durch den Anschauungsunterricht angeeignet wurden, und welche nach den neueren Bestimmungen durch Einführung der Schüler in ein Lesebuch vermittelt werden sollen. An diese „Vorstufe" schließt sich das größere Schullesebuch, Ausgabe A. Preis 10 Sgr. Es zerfällt in drei Abschnitte. Der erste derselben hat die Familie und Gemeinde zum Mittelpunkte. Es ist danach gestrebt worden, in Spruch, Lied, Sprüchwort, Erzählung, Fabel u. s. w. diejenigen Momente hervorzuheben, welche als die Grundlagen eines gesunden christlichen Lebens angesehen werden müssen. Demgemäß ist dargestellt worden: ein Tageslauf, die Jahreszeiten in ihrer religiös sittlichen Beziehung zum Menschenleben, der Sonntag und seine Feier, das Verhältniß der Kinder zu den Eltern, der Dienstboten zu den Herrschaften, der Unterthanen zur Obrigkeit und daran alles das angeschlossen, was das Fundament eines gesegneten Familien-, Berufs- und Gemeindelebens bildet. Der zweite Abschnitt behandelt speciell das preußische Vaterland nach seinen geographischen und geschichtlichen Verhältnissen, so wie das Naturleben in demselben, unter Hervorhebung derjenigen Kräfte und Naturprodukte, welche in einem besonderen Verhältnisse zum Menschenleben stehen. Der dritte Abschnitt enthält die Hauptereignisse aus Deutschlands Geschichte, Einzelbilder aus Europa,

Asien, Afrika, Amerika und Australien, und schließt mit einem Blick auf das Weltall.

Einfacheren, namentlich ein- und zweiklassigen Volksschulen bietet das Schullesebuch, Ausgabe B. Pr. 8½ Sgr. den angemessenen Lesestoff. Der erste Abschnitt desselben giebt eine Darstellung der religiös-sittlichen Bezüge des Lebens in Haus, Familie und Gemeinde; der zweite Abschnitt führt in das Verständniß der Heimath ein; der dritte Abschnitt behandelt das Vaterland zunächst das engere, Brandenburg, Preussen, dann das weitere, Deutschland; der vierte Abschnitt eröffnet den Blick in die auch mit unbewaffnetem Auge wahrnehmbaren Himmelserscheinungen, in die einzelnen Länder Europas, in die außereuropäischen Erdtheile.

Sowohl die Schlesischen als die Brandenburgischen vorgenannten Lesebücher, wiewohl nach Anordnung und Auswahl verschieden, entsprechen insofern den Forderungen des Regulativs, als sie einen Stoff darbieten, der es werth ist, in der Schule weiter verarbeitet zu werden, und der geeignet ist, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden.

2. **Benutzung des Lesebuchs für das Verständniß des Sachlichen.** Es fragt sich nun, in welcher Weise die Verarbeitung des Lesestoffs erfolgen soll? Zuvörderst liest der Lehrer das in Behandlung zu nehmende, vielleicht schon vorher zum häuslichen Durchlesen aufgegebene Lesestück so schön als möglich dem Schüler vor. Schon dadurch wird ihm das Verständniß desselben vorbereitet und eröffnet; namentlich ist bei poetischen Stücken der Werth des Eindrucks, den sie beim Vorlesen auf die Kinder machen, nicht gering anzuschlagen. Nun geht der Lehrer zu einer Besprechung des Inhaltes des Lesestückes fort. Zuweilen ist es Ein Gedanke, um den sich der ganze Inhalt des Lesestücks gruppirt, oder in welchem er sich zusammenfaßt. So sammelt sich der Inhalt des Lesestücks Nr. 78 in dem Schlesischen Lesebuch um den Satz: Gottes Güte ist auch im Winter offenbar; und der Inhalt von Nr. 63 des Brandenburger Lesebuchs A. läßt sich zusammenfassen in das Sprüchwort: Undank ist der Welt Lohn. Zuweilen tritt der Inhalt des Lesestücks in zwei Sätzen auf, die einander

gegenüber stehn. So zerfällt Nr. 53 des Schlesischen Lesebuchs in die zwei Stücke: Der liebe Gott hat in seiner Schöpfung überall das Nützliche mit dem Schönen vereint; und: Beschreibung der Kornblume. In ähnlicher Weise theilt sich das Frühlingslied Nr. 18 in dem Brandenburger Lesebuch A. in die beiden Hälften: Frühlingsbeschreibung — Todeserinnerung. Endlich kann auch der Fall eintreten, daß nach einander mehrere Gedanken zur Ausführung kommen, wie in Nr. 107 des Schles. Lesebuchs 1. von dem Glanz, 2. von der Größe, 3. von dem Licht, 4. von der heilsamen Betrachtung der Sterne die Rede ist; oder wie Nr. 24 des Brandenburger Lesebuchs A. augenfällig in fünf Sprüche sich zerlegt: 1. Bringet her dem Herrn Ehre und Preis. 2. An Gottes Segen ist Alles gelegen. 3. Die mit Thränen säen, werden mit Freuden erndten. 4. Wohlzuthun und mitzutheilen vergesset nicht. 5. Was der Mensch säet, das wird er erndten. — Auf diese Hauptgedanken richtet der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder hin, läßt ihre Wahrheit sie erkennen, weist ihre Anwendbarkeit im Leben nach, erläutert sie nach Bedürfniß durch Beispiele, und bringt ihren Inhalt zur Anschauung. Dabei ergeben sich Sätze schwierigeren und Sätze leichteren Inhalts, Sätze von zusammengesetzter und Sätze von einfacher Form. Erstere finden die älteren, letztere die jüngeren Schüler. Manche Sätze, die von jenen aufgefunden und ausgesprochen worden sind, werden von diesen nachgesprochen. Am häufigsten tritt bei der sachlichen Besprechung der Fall ein, daß eine Gedankenreihe sich in einen Satz zusammenfaßt, der in dem Lesestücke selbst vorkommt; dann wird dieser gelesen, jetzt von einem Einzelnen, ein andermal bankweise, ein drittes Mal von der ganzen Klasse.

Ist dergestalt der Inhalt des Lesestücks verarbeitet, so liest der Lehrer noch einmal das Lesestück den Kindern vor, womit gewissermaßen eine Zusammenfassung der ganzen gemeinsamen Arbeit erfolgt, insofern in Betonung und Vortrag des Gelesenen die vollständige Durchdringung desselben erkennbar wird. Nun erfolgt das Lesen von Seiten der Kinder. Sie drängen sich dazu, von dem Lehrer aufgefordert zu werden, denn was sie jetzt zu leisten haben, ist ihnen klar, ist nur Aus-

druck von einem in ihnen Lebendigen, Angeschauten und Liebgewonnenen. Die besseren Leser lesen zuerst, die schwächeren bemühen sich, es ihnen nachzuthun. Die Correcturen werden nicht von dem Lehrer, sondern von den Schülern gemacht. Sobald ein Schüler falsch liest, heben diejenigen, welche den Fehler bemerken, zum Zeichen dessen die Finger auf, und verbessern auf einen Wink des Lehrers den Fehler. So sind alle thätig, wenn auch nur Einer liest, alle gespannt, wenn scheinbar der Lehrer es auch nur mit Einem zu thun hat.

3. **Benutzung des Lesebuchs für die Aneignung des Sachlichen.** Es folgt die Aneignung. Im Wesentlichen ist sie durch die beschriebene Verarbeitung des Lesestücks bereits vollzogen, denn die Gedanken des Lesestücks sind dem Kinde nahe gebracht und der Verlauf derselben ist ihm vorgeführt worden. Sie haben dadurch Spuren in seiner Seele zurückgelassen; diese sollen jedoch vertieft werden, damit ein bleibender Besitz dem Kinde werde, und dazu bedarf es noch besonderer Veranstaltung.

Zuvörderst wird von dem Kinde gefordert, daß es das in der Schule verarbeitete Lesestück zu Haus wieder durchlese. Dann wird an dem folgenden Schultage in der Schule selbst das Lesestück nochmals gelesen. Enthält es Gedanken, deren wörtliche Einprägung wünschenswerth ist, so werden diese zu Haus von den Schülern abgeschrieben, und es wird ihre wörtliche Aneignung ausdrücklich gefordert. Poetische Lesestücke, namentlich solche, welche zugleich gesungen werden sollen, müssen zu wörtlicher Aneignung gebracht werden. Der Gebrauch, der von ihnen beim Gesange gemacht wird, hilft dann weiter dazu, sie unverlierbar einzuprägen; für die sichere Aneignung der ersteren wird es nothwendig sein, daß in dem weitergehenden Unterricht gelegentlich an sie erinnert werde.

4. **Benutzung des Lesebuchs für die mündliche und schriftliche Darstellung des Sachlichen.** Diejenigen Lesestücke, deren wörtliche Aneignung nicht erfolgen soll, werden, nachdem ihr Inhalt verarbeitet worden ist, zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt. Vor geschlossenem Lesebuch treten die Schüler den Versuch an, das, was gelesen worden ist, wiederzugeben. Diese Aufgabe ist nur insoweit

schwer, als ihre Lösung da und dort durch die Schüchternheit des Schülers behindert wird, denn im Uebrigen ist sie durch die Verarbeitung des Lesestücks wesentlich vorbereitet; die darzustellenden Gedanken sind zur Klarheit gebracht und die ihnen entsprechenden sprachlichen Ausdrücke und Wendungen mehrfach durch den Mund der Kinder gegangen. Es wird daher nicht an einigen Schülern fehlen, welche es vermögen, das Gelesene mündlich wiederzugeben. Das Vorthun der Fähigeren ermuthigt auch die Schwächeren, den Versuch zu machen, und wenn der Lehrer mit freundlichem Wort der anfangs schüchternen Leistung zu Hülfe kommt, so wird ihm und den Schülern der Fortschritt bald bemerklich werden.

Erleichtert wird die hier an den Schüler zu stellende Forderung dadurch, daß Lesestücke von einiger Länge in kleinere Abschnitte zerlegt und nach einander in die hier angegebene Behandlung genommen werden. — Schließlich gelingt es dann, das Ganze zusammenzufassen, und durch diese Zusammenfassung eine nützliche Wiederholung herbeizuführen. Zu warnen ist der Lehrer davor, daß er den Schülern bei dem Wiedergeben des Gelesenen verwehre, sich derjenigen Ausdrücke und Wendungen zu bedienen, welche in dem Lesebuche vorkommen, zu warnen davor, daß er in sie dringe, ihre „eigenen Worte" an die Stelle der Bezeichnung des Lesebuchs zu setzen. Letztere sind jedenfalls die der Sache angemessensten, und sie mit anderen vertauschen heißt mithin: das Schlechtere für das Bessere setzen. Ueberdies aber liegt ein Gewinn der hier in Rede stehenden Uebungen eben darin, daß durch sie die Kinder veranlaßt werden, sich in ihrer mündlichen Rede solcher Ausdrücke zu bedienen, welche ihnen bisher nicht „eigen" waren, die sie aber eben durch diese Uebung sich zu eigen machen können und sollen. Zu warnen endlich ist der Lehrer davor, den Kindern zu gestatten, daß sie die directe Rede des wiederzugebenden Stückes in die indirecte übertragen. Die Kinder haben eine Neigung dazu, die kräftigen Formen jener mit den unkräftigen dieser zu vertauschen. Aber desto mehr vorsorgende Aufmerksamkeit ist nöthig, damit nicht die Schönheit der ursprünglichen Darstellung in der Wiederholung verwischt werde.

An diese mündlichen Uebungen schließen sich auf das Einfachste ähnliche schriftliche an. Der Lehrer fordert, daß das in der Schule mündlich Vorgetragene oder ein Theil desselben in der Schule als stille Beschäftigung oder daheim als häusliche Arbeit, im ersten Fall auf der Schiefertafel, im andern Fall in einem dazu bestimmten Buche eingetragen werde. Dabei hat der Lehrer fleißig Vorsorge zu treffen, daß in diese schriftlichen Arbeiten sich nichts Falsches einmische. Nach dem oben (S. 162) angeführten Grundsatz wirkt nämlich das falsch Geschriebene auch insofern nachtheilig, als es sich in seiner Unrichtigkeit einprägt. Kommen daher in dem zu schriftlicher Wiedergabe aufgegebenen Abschnitt Wörter vor, in denen leicht ein orthographischer Fehler gemacht werden kann, so macht der Lehrer auf die richtige Schreibung ausdrücklich schon vorher aufmerksam, sichert die Auffassung des richtigen Wortbildes auch wohl dadurch, daß er dasselbe an die Wandtafel schreibt oder das Wort von den Kindern laut buchstabiren läßt. Unerläßlich ist diese Vorsorge in Betreff der etwa vorkommenden Eigennamen, welche ja, wie bekannt, in ihrer Schreibung den gewöhnlichen orthographischen Regeln sich am allerwenigsten unterwerfen.

Was an derartigen schriftlichen Arbeiten, sei es in der Schule, sei es zu Haus, von den Kindern geliefert wird, ist immer zugleich Uebung im Schönschreiben. Daraus folgt — wie freilich auch aus andern Gründen — daß die aufgegebenen Arbeiten nur von geringem Umfang sein dürfen, damit es dem Schüler auch bei beschränkter Zeit möglich werde, eine saubere und in der Handschrift sorgfältige Arbeit zu liefern. Daraus folgt ferner, daß der Lehrer bei Beurtheilung der gelieferten Arbeiten auch das Calligraphische an denselben ins Auge fasse, und auch hier erforderlichen Falls Vorsorge für gute Leistungen treffe, wie dies z. B. da nothwendig ist, wo ein selten vorkommender Buchstabe, wie x, y, etwa in einem Namen vorkommt. Daraus folgt endlich, daß bei diesen Arbeiten, insofern sie in der Schule als stille Beschäftigung angefertigt werden, nach Möglichkeit die Hindernisse zu beseitigen sind, welche einer sauberen Ausführung entgegen stehen können, namentlich also, daß den

schreibenden Schülern Licht und Raum zum guten Schreiben gewährt werde.

Aus derartigen mündlichen und schriftlichen Uebungen, wenn sie längere Zeit fortgesetzt sind, wird sich bei fähigeren Schülern von selbst die Fertigkeit entwickeln, auch nicht gelesene, eigene Gedanken richtig niederzuschreiben. Diese Hoffnung, welche das Regulativ vom 3. Oktober 1854 ausspricht, wird sich überall erfüllen, wo man die Schüler veranlaßt, über Sachliches zu schreiben, das ihnen in der Schule zu näherer Betrachtung vorgeführt worden ist. Namentlich aber werden auch die in dem Lesebuch enthaltenen und mit dem Schüler verarbeiteten Stoffe für Aufgaben der in Rede stehenden Art sehr ergiebig sein. Der vollständigste Nachweis dafür ist geliefert in F. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Erfurt und Leipzig. Körner. Das Buch überrascht durch die Menge der bildendsten und anziehendsten Sprachübungen, zu denen es Anleitung giebt. Es weist nach, welch' eine Fülle von Unterrichts- und Uebungsstoff der edelsten Art in einem äußerlich unbedeutenden Lesestück von nur wenigen Zeilen niedergelegt ist, ein Stoff, der nur des sinnigen Lehrers bedarf, um mit seiner Leben weckenden Kraft die Schüler mächtig zu ergreifen. Wenngleich das hier Dargebotene in der Volksschule zum Theil nicht anwendbar ist, weil es über die Grenzen derselben da und dort hinausgeht, so wird der Elementarlehrer doch für die Uebungen im Niederschreiben eigener Gedanken, zu der die fähigeren Schüler selbst der einklassigen Schule fortgeführt werden können, hier die umsichtigsten Winke und die bewährteste Hülfe finden. Nur daß unter den „eigenen Gedanken" nicht selbst gemachte Phantasieen, oder abstracte Betrachtungen, oder erdichtete Empfindungen verstanden werden! Dergleichen darzustellen darf dem Schüler der Elementarschule nicht zugemuthet werden, wenn man ihn nicht irre leiten, wenn man ihn nicht zu allerlei Unwahrheit verführen will.

5. **Benutzung der Schreibübungen für die Anfertigung geschäftlicher Aufsätze.** Nach der Bestimmung des Regulativs

muß die Anfertigung geschäftlicher Formeln und Aufsätze nach gegebenen Mustern, welche zweckmäßig den Inhalt von Vorschriften beim Schreiben bilden können, allen Schülern geläufig gemacht werden. Der Schulvorsteher Hertzsprung in Berlin hat schon vor mehreren Jahren zu diesem Zwecke herausgegeben: Formulare für das Geschäftsleben, als Vorlegeblätter zum Schönschreiben in 5 Heften, enthaltend 56 Blätter. Berlin. Heymann. In diesen Formularen ist das Geschäftsleben nach allen seinen Seiten bedacht worden. Sie enthalten An- und Abmeldungen, Rechnungen, Quittungen, Wechsel, Adressen, Anzeigen, Atteste, Briefe, Eingaben, Kapital- und Wohnungskündigung, Schuldscheine, Anweisung, Contrakte, Gutachten u. dgl., und zeichnen sich durch wohlgewählten Inhalt und schöne Schrift aus. Aehnliche Vorschriften sind von dem thüringischen Lehrerverein in Langensalza herausgegeben worden. Wenn der Lehrer darauf hält, daß die Schüler diese Formulare in einem besonderen Buche abschreiben, und wenn er sie anweist, dasselbe für künftige Fälle aufzubewahren, so erweist er damit gewiß Manchem unter ihnen einen Dienst für das praktische Leben. Ueberdies wird durch die Nachbildung solcher Formulare der Sinn für Bestimmtheit des Ausdrucks und für Angemessenheit der äußeren Formen geschärft. Daß übrigens nur den älteren Schülern diese Formulare als Vorschrift, und auch diesen nicht in ununterbrochener Aufeinanderfolge, sondern nur von Zeit zu Zeit und in zweckmäßiger Auswahl vorgelegt werden dürfen, bedarf wohl kaum der Erinnerung.

6. Diktirschreiben. „Neben dem sogenannten Schönschreiben muß Diktirschreiben geübt werden." Der Zweck dieses Diktirschreibens kann nur der sein, dem Schüler eine gewisse Geläufigkeit der Handschrift eigen zu machen. So einfach dieser Zweck ist, so ist derselbe doch nur dann mit Sicherheit und ohne anderweitige Benachtheiligung des Schülers zu erreichen, wenn der Lehrer dabei folgende Regeln beobachtet:

1) Man stelle Uebungen im Diktirschreiben nur mit solchen Schülern an, welche bereits eine gute und sichere Hand ohne Vorschrift schreiben. Die Aufgabe, nach einem Diktat

zu schreiben, ist sonst für sie nicht nur zu schwer, sondern gradehin schädlich, weil sie durch den Gebrauch mangelhafter Buchstabenformen diese sich einprägen.

2) Man diktire nie länger, als etwa $\frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{3}$ Stunde. Das, was in dem Vorstehenden über die in der Volksschule zu erzielende Schreibfertigkeit gesagt ist, wird diese Beschränkung rechtfertigen.

3) Man diktire nicht zu schnell, denn dadurch veranlaßt man die Schüler, flüchtig und mithin schlecht zu schreiben.

4) Man gewöhne die Schüler an ein schnelles und richtiges Auffassen des Gehörten, indem man ihnen im Voraus ankündigt, daß man den diktirten Satz nur ein, höchstens zwei Mal, in keinem Fall aber öfter aussprechen werde.

5) Man diktire, soweit es irgend möglich ist, stets nur ganze Sätze, bei denen die Schüler sich Etwas denken können. Durch das Diktiren abgerissener Wörter leistet man der Gedankenlosigkeit Vorschub, und macht man eine befriedigende Leistung fast unmöglich.

Rückblicke.

1. Wird zureichende Lesefertigkeit erzielt? Die vorstehende Anweisung kann ein Bedenken darüber aufkommen lassen, ob denn auch da, wo nach derselben verfahren wird, für die Aneignung der Lesefertigkeit genügende Sorge getragen sei. Man kann daran erinnern, daß ein namhafter Theil der Lesestunde der Verarbeitung der Lesestücke in sachlicher und sprachlicher Beziehung zugetheilt werde, und man kann daran die Bemerkung knüpfen, daß die Uebung im eigentlichen Lesen sich dadurch verminderе. Es gilt auch hier, daß die Masse des Uebungsstoffes es nicht allein thut. Ein Lesestück, das tüchtig durchgearbeitet, verständig vorgetragen und eingeübt wird, so daß schließlich in ihm eine schöne Leistung des Schülers zur Erscheinung kommt, setzt mehr Lesefertigkeit ab, als zehn Lesestücke, die flüchtig hinter einander gelesen werden. Uebrigens ist das, was man gemeinhin unter letzterer zu verstehen pflegt, ein gar nicht von der Volksschule zu Erstrebendes, sondern ein vielmehr von ihr Abzuwehrendes. Die Fertigkeit nehmlich, mit flüchtigem Blick ganze

Reihen von Gedrucktem oder Geschriebenem sofort übersehen zu können, mag denen zu statten kommen, welche durch ihren Beruf darauf angewiesen sind, sehr viel in kürzester Zeit zu lesen. Dem gemeinen Mann frommt diese Fertigkeit im Leben nicht; wohl aber frommt es ihm, daß er lerne, das, was er liest, mit Bedacht und mit Besonnenheit zu lesen, welche ein eingehendes Verständniß und die Aneignung des Gelesenen möglich macht.

2. *Wird zureichende Schreibfertigkeit erzielt?* Dasselbe gilt von der in der Volksschule zu gewinnenden Schreibfertigkeit. Nicht Schnellschreiber braucht die Volksschule zu bilden, denn die, welche ihr überwiesen sind, werden in ihrem späteren Leben nicht täglich, werden oft Monate lang nicht die Feder in die Hand zu nehmen haben. Aber wenn sie sie in die Hand nehmen, sollen sie verständlich und leserlich zu schreiben verstehen. Damit stimmt folgende Forderung des Regulativs überein: „Für den Schreibe-Unterricht kann nur die Forderung aufgestellt werden, daß eine sichere und gefällige Handschrift erzielt wird, daß die Kinder bei der Uebung nicht gedankenlos sich selbst überlassen bleiben, und daß die Auswahl des Inhalts der Vorschriften, welcher sich leicht dem Gedächtniß einprägt, andere Fächer, wie z. B. den Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen, angemessen unterstütze."

3. *Wird nicht zu Vielerlei neben einander getrieben?* Gegen das oben nachgewiesene Verfahren beim Sprachunterricht ist auch das Bedenken laut geworden, daß nach demselben zu Vielerlei neben einander getrieben werde. Man hat gesagt:*) „Erstens soll ein Lesestück schlechthin gelesen werden. Zweitens wird es noch verschiedene Male gelesen, um es mit der richtigen Betonung einzuüben, und die Kinder allmälig in den Gedanken-Inhalt einzuführen. Drittens soll es eben diesem Inhalte nach besprochen werden, was wahrlich keine leichte Sache ist, da hier die Disposition des Ganzen herauszustellen ist. Viertens soll, soviel als nöthig, von Wortklassen und Präpositionen und grammatikalischen Regeln angeknüpft, und solches Alles wacker eingeübt werden, was freilich unerläßlich

*) Unmaaßgebliches im Schulb. f. d. Pr. Br. 1856. S. 298.

ist. Fünftens sollen die Lesestücke benutzt werden, um aus der Weltkunde das Wissenswerthe dabei zu lehren oder einzuprägen, wobei wiederum fleißige Wiederholung zur Pflicht gemacht werden muß." — Abgesehen davon, daß der von uns aufgestellte Unterrichtsgang für den Leseunterricht in einigen nicht unwesentlichen Punkten von dem in der vorstehenden Gegenrede Angegebenen abweicht, so enthält sie doch unbestreitbar das Wahre, daß an den Leseunterricht in der Volksschule mancherlei Belehrungen und Uebungen angeknüpft werden sollen; ja es hätte die Aufzählung des Einzelnen noch dadurch gemehrt werden können, daß daran erinnert worden wäre, wie es beim Leseunterricht auch auf Bildung des Sprachgefühls, auf Uebung der Sprachfertigkeit abgesehen sei, wie sogar Uebung im Schönschreiben mit demselben verbunden werden soll. Allein alle diese Aufzählungen vermögen es nicht, einen so gestalteten Leseunterricht als eine Unmöglichkeit darzuthun. Es ist eine, der täglichen Wahrnehmung entnommene, unbestreitbare Thatsache, daß jeder lebendige Mensch in jedem Augenblicke seines Daseins eine große Menge von Thätigkeiten nebeneinander vollzieht, und zwar so, daß eine die andere nicht allein nicht stört und verwirrt, sondern sogar hebt und fördert. Wenn ich spazieren gehe, so sehe ich die Dinge an, an denen mein Weg mich vorüberführt, zugleich aber höre ich auch die Schälle, welche sie hervorbringen, empfinde ich den Eindruck, welchen die Luft nach Wärme und Kälte, nach Feuchtigkeit oder Trockenheit, nach Ruhe oder Bewegung auf mich macht, rühre ich Arme und Beine, um vorwärts zu kommen, athme ich, freue ich mich an der Natur, und zu dem Allem kommt noch die Thätigkeit meiner Gedanken hinzu, mit denen ich jetzt dies, dann ein Anderes in Ueberlegung nehme. Wäre der Mensch so geartet, daß jede der vorgenannten Verrichtungen ganz allein einen Moment seines Daseins in Anspruch nähme, so müßte, wie leicht erkennbar, unser Leben mindestens zehn Mal länger sein, als es wirklich ist, wenn innerhalb desselben das alles ausgerichtet werden sollte, was gegenwärtig in demselben wirklich ausgerichtet wird. Die Erinnerung an diese Thatsache beweist,

daß es nicht allein möglich, sondern daß es durchaus naturgemäß ist, mehrere ihrer Natur nach verwandte Thätigkeiten gleichzeitig zu vollziehen. Vor der auseinanderlegenden Betrachtung können dieselben allerdings als ein „Vielerlei" erscheinen; in der Ganzheit und Fülle des geistigen Lebens aber, in der lebendigen Persönlichkeit des Lehrenden und Lernenden verknüpfen sie sich nicht nur zu einer Einheit, sondern tragen und stärken sich unter einander in dieser Verknüpfung.

Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet kann es auf pädagogischem Gebiet kaum eine Forderung geben, die mit größerem Rechte verdiente, naturgemäß genannt zu werden, als die, daß es bei der Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes in der Volksschule auf Concentration ankomme. Nirgend aber liegt die Möglichkeit einer solchen näher, nirgend ist sie einfacher in der Sache selbst begründet, als wenn man darauf ausgeht, mit dem Leseunterricht den Sach- und Sprachunterricht zu verknüpfen. Nur wenn man gedankenlos liest, ist es möglich, zu lesen, ohne den Inhalt in sich aufzunehmen; nur wenn man äußerst wenig liest, ist es möglich zu lesen, ohne davon einen Einfluß auf sprachliche Entwickelung zu spüren. In der That hat also die Volksschule nichts anderes zu thun, als ihre Schüler zu einem bedachtsamen, mit Nachdenken verbundenen Lesen anzuleiten, um ihnen auch den Inhalt des Gelesenen zuzuführen; und wenn sie dann durch geeignete Wiederholung ihnen diesen Besitz zu sichern sucht und dabei auf Gewöhnung an guten mündlichen und schriftlichen Ausdruck Acht hat, so thut sie damit in der That etwas sehr Einfaches, einer verständigen Unterrichtsweise Naheliegendes. Andrerseits hat die Volksschule die Schüler nur zu einem fleißigen Lesen zu veranlassen, um ihr Sprachgefühl zu schärfen, ihren Sprachschatz zu bereichern, ihre Empfänglichkeit für sprachliche Darstellung zu mehren; und wenn sie dabei Anleitung giebt, auf gewisse, leicht erkennbare und immer wiederkehrende sprachliche Gesetze zu achten, so heißt das wiederum nur: eine Thätigkeit in wahrhaft menschlicher Weise d. h. mit Nachdenken zu vollziehen lehren, die freilich auch oft genug gedankenlos vollzogen wird.

4. Von dem Unterricht im Gesange.

1. *Verhältniß des Wortes zum Ton.* Es geschieht in ganz bestimmter Absicht, daß wir hier, wie schon oben, von dem Gesangunterricht unmittelbar nach dem Sprachunterricht handeln. Für den Gesangunterricht nämlich, wie er in der Volksschule getrieben werden soll, kann es nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden, daß derselbe mit dem Sprachunterricht in engster Verbindung steht und demselben sich unmittelbar anzuschließen hat. Die Nachtigall und die Lerche singen auch, jede in ihrer Weise; aber dem Menschen ist nicht, wie ihnen, der Gesang eine angeborne Gabe. Er singt erst dann, wenn ein Gedanke, eine Empfindung in ihm so lebhaft wird, daß er dem wörtlichen Ausdruck für sie noch den Ton hinzufügt. Dadurch bekommt der menschliche Gesang jene ihn unterscheidende, nur ihm eigenthümliche Schönheit, daß er den Gedanken, die Empfindung und den Ausdruck für beide: das Wort — zu seiner Grundlage hat. Das neuere Musiktreiben hat dieses ursprüngliche Verhältniß leider vielfach verwischt, und die natürliche aber darum nicht minder beklagenswerthe Folge davon ist die gewesen, daß der Volksgesang je länger je mehr zurückgetreten und stellenweis ganz verschwunden ist. Das kann nur anders und besser werden, wenn man überall, namentlich aber in den Volksschulen darauf ausgeht, Wort und Ton wieder in das richtige Verhältniß zu einander zu setzen. Dem Wort gebührt die **erste** Stelle, dem Ton erst die **zweite; zu dem Worte kommt der Ton hinzu, nicht zu dem Ton das Wort.** Es ist kein in der Volksschule zu erstrebender Ruhm, daß vom Blatt gesungen werde; das aber hat sie zu erstreben, daß man in ihr aus dem Herzen heraussinge. Das „Musik-Machen" muß sie andern Lebenskreisen überlassen; dagegen muß sie fröhliches, in jeder Silbe verständliches Singen für sich in Anspruch nehmen.

Hieraus folgt, daß zu der Einübung eines Chorals oder eines Volksliedes erst dann geschritten werden kann, wenn der betreffende Text sicher auswendig gelernt ist,

und von Einzelnen, sowie im Chor nicht nur lautrichtig und sinngemäß, sondern schön gesprochen wird. In Betreff der einzuübenden Choräle wird es genügen, wenn die jüngeren Kinder einen oder zwei Verse auswendig wissen, denn auch in diesen Anfängen pflegt ein vollständiger Gedanke enthalten zu sein; die Volkslieder dagegen müssen, ehe sie gesungen werden, vollständig erlernt sein, denn die in ihnen ausgesprochene Empfindung kommt in der Regel erst am Schluß zu ihrem vollen Ausdruck. Es ist nicht Sache der dem Gesangunterricht zugewiesenen Stunden, die hier geforderte sichere Aneignung des Textes den Kindern zuzuführen, vielmehr erfolgt dieselbe im Religions- und Leseunterricht. Der Lehrer hat nur darauf zu achten, daß er die Texte, zu denen er im Gesangunterricht die Melodien einüben will, zeitig genug lernen lasse, damit das in der Gesangstunde Vorzunehmende gehörig vorbereitet sei. In dieser geht dann aber das sorgfältige, freie Aufsagen des einzuübenden Liedes dieser Einübung selbst jederzeit voran.

2. Singen nach dem Gehör. In den ersten Schuljahren erfolgt das Einüben der Melodieen nach dem Gehör. Nachdem das Lied aufgesagt ist, kündigt der Lehrer an, daß man nun das Lied singen lernen wolle. Er spielt den Kindern zuerst die ganze Melodie des Liedes vor, dann wiederholt er einen Theil, etwa die Hälfte oder ein Drittel derselben einige Male. Die Kinder schlagen zu der Melodie leise aber erkennbar den Takt. Es wird nicht fehlen, daß sie auch unaufgefordert innerlich die von ihnen erlernten Worte mit den ihnen vorgespielten Tönen verbinden; doch ist nicht zu dulden, daß dieser innere Vorgang zu einem halblauten, unklaren Summen werde. Erst wenn der Lehrer etwa zum vierten, fünften Male die Melodie den Kindern vorgespielt, fordert er sie auf, leise mitzusingen. Nun singt der Lehrer das einzuübende Stück den Kindern vor, und dann singen es die Kinder, womöglich ohne Unterstützung der Geige, nach. Fehler gegen das Athemholen, schleppende Bewegung, falsches Einsetzen der Töne wird sogleich berichtigt. Fehler gegen die Aussprache werden nicht vorkommen, wenn die Einübung des Textes mit der oben geforderten Sorgfalt erfolgt ist.

Mit größter Entschiedenheit wird darauf gehalten, daß das Anheben der Melodie von allen Kindern in demselben Moment erfolge. Abwechslung wird dadurch herbeigeführt, daß bald im Chor, bald bankweise gesungen wird. Schüler von besonderem Eifer und besonderer Begabung werden zum Einzel-Singen aufgefordert; ihr Vorgang ist trefflich geeignet, die Schwächeren zu ermuthigen. — In ähnlicher Weise erfolgt die Einübung des zweiten und resp. dritten Theils des Liedes. Der mehrmalige Vortrag des Ganzen beschließt die Einübung. Sie hat ihr Ziel erreicht, wenn das Lied rein, sauber, ausdrucksvoll und in jedem Laute verständlich von den Kindern gesungen wird.

3. Singen nach Noten. Die älteren Schüler werden mit der Notenschrift bekannt gemacht. Dieselbe erleichtert beim weiteren Fortschreiten dem Lehrer die Einübung der Gesänge und ist dem Schüler keinesweges ein Hemmniß, sondern ein Förderungsmittel für seinen Fortschritt im Gesange. Offenbar nämlich wird da, wo die Notenschrift in Gebrauch genommen wird, die Auffassung des Ohrs durch das Auge unterstützt; denn wie die Noten auf der durch die fünf Linien gebildeten Leiter auf- und absteigen, so steigen auch die Töne auf und ab; an dem nach oben oder nach unten zwischen liegenden Raume wird dem Auge sichtbar, ob sie stufenweis oder ob sie sprungweis steigen und fallen; an einer leicht zu merkenden Bezeichnung ist die Dauer, die jedem einzelnen Tone zukommt, erkennbar, und die Stellen der Melodie, wo eine Pause eintritt, sind gleichfalls sichtbar gemacht. Es kommt in der Volksschule nicht darauf an, den Schüler in den Stand zu setzen, ein notirtes Gesangstück vom Blatt zu singen, wohl aber ist es gerathen, die Hülfe nicht zu verschmähen, welche für Einübung und Wiederholung der Gesänge durch Einführung des Schülers in das Verständniß der Notenschrift ohne große Schwierigkeit gewonnen werden kann.

4. Richtigkeit. Von äußerster Wichtigkeit ist es, daß der Lehrer beim Einüben nie Falsches dulde, sondern es sofort berichtige. Leicht wird dem Gedanken Raum gegeben, daß es zulässig sei, anfänglich unrein oder ohne genaue Accen-

tuirung, oder ohne lautrichtiges Aussprechen singen zu lassen, weil sich später schon das Richtige finden werde, wenn die Gehör- und die Gesammtbildung des Schülers fortschreitet. In diesem Gedanken liegt jedoch die große Gefahr, daß es auch später mit den Leistungen des Schülers nie zu etwas Ordentlichem kommt. Die von dem Lehrer geduldete fehlerhafte Leistung prägt sich in ihrer Mangelhaftigkeit dem Schüler ein, und verderbt nicht nur sein Gehör, sondern auch seine Unterscheidungsgabe und sein Gefühl für das Schöne überhaupt; sie fördert ihn also nicht nur nicht, sondern bringt ihn zurück. Die hier in Betreff des Gesangunterrichts ausgesprochene Regel ist in dem Vorhergehenden auch bereits für andere Unterrichtsgebiete mit Entschiedenheit hervorgehoben worden, und wir dürfen daher um so zuversichtlicher erwarten, daß man ihr auch an dieser Stelle das Zugeständniß der Richtigkeit nicht versagen werde.

5. Vollstimmigkeit. Da, wo nicht ausdrücklich durch die Eigenthümlichkeit des Textes oder den Gang der Melodie das Gegentheil vorgeschrieben ist, wird überall mit voller Stimme gesungen. Nur durch den freien ungehemmten Gebrauch aller für die Stimmbildung in Bewegung zu setzenden Organe können diese zu ihrer Entwickelung gelangen. Es ist daher unbedingt besser, daß die Kinder beim Singen stehen als sitzen. Ueberdies ist ein reiner Gesang nur dadurch zu erzielen, daß man die Kinder veranlaßt, frei mit dem Tone herauszugehen. Vom Schreien ist ein solches Singen mit vollem Ton himmelweit verschieden. Wo ersteres durch Neigung oder falsche Gewöhnung in einer Klasse sich finden sollte, wird ihm zweckmäßig durch Singen gehaltener Töne gewehrt werden. Auch darf hier die Bemerkung wohl Raum finden, daß Gesangübungen mit vollem Ton ein treffliches Mittel sind, um die Organe des Halses und der Brust durch eine ihrer Natur entsprechende Gymnastik zu üben. Singen thut diesen so wichtigen Organen eben so wohl, wie Bewegung und Arbeit den äußeren Gliedmaßen.

6. Reinheit. Reinheit des Gesanges wird am sichersten dadurch erzielt, daß fleißig die Gesangstücke unter Beglei-

tung eines Instrumentes geübt werden. Hentschel*) stellt in Bezug auf Elementar-Gesangübung folgende Reihenfolge auf:

„Kein Instrument: Sehr übel.
Pianoforte: Etwas besser.
Kleine Schulorgel: Wieder besser.
Geige: Im Allgemeinen noch besser.
Kirchenorgel: In einzelnen Beziehungen sehr gut.

Nach Umständen bald das eine, bald das andere Instrument: Am allerbesten." Nicht minder wichtig für die Erreichung desselben Zweckes ist es, daß man die Kinder gewöhnt, auf einander zu hören; sie werden dadurch bewahrt vor dem zu laut singen und angeleitet, sich in den, um sie her klingenden Ton hineinzufinden. Dies erscheint um so wichtiger, wenn erwogen wird, daß das Singen mit begleitendem Instrument nicht den Gesang in seiner vollen Schönheit zur Erscheinung kommen läßt. Diese tritt erst da hervor, wo es gelingt, ohne alle Begleitung einen schönen Gesang herzustellen.

7. Taktmäßigkeit. Jede Gesangübung muß von Bezeichnung des Taktes, in dem sie sich bewegt, geleitet sein. Anfangs geben die Kinder gemeinschaftlich mit dem Lehrer den Takt an; in diesem Falle geschieht das Taktangeben mittelst lauter Niederschläge, entweder auf den Tisch oder in die Hand. Später leitet der Lehrer allein durch sein Taktiren den Gesang. Zweckmäßig ist es, daß er die Kinder anleitet, auch auf andere Zeichen zu achten, welche von ihm für den Beginn des Gesanges, für das Aufhören desselben, für das Anschwellen des Tones, für das Nachlassen u. s. w. gegeben werden. Das sparsame Umgehen mit dem Wort erhöht die Aufmerksamkeit der Kinder, indem es sie nöthigt, ihr Auge beständig auf den Lehrer gerichtet zu halten, wodurch dieser wiederum in den Stand gesetzt wird, anderweitige und kräftigere Mittel für die Anregung der Aufmerksamkeit für besondere Fälle sich aufzubehalten.

---

*) Im Wegweiser für Lehrer von Diesterweg. I. S. 572.

8. **Einstimmigkeit und Mehrstimmigkeit.** Für die Choräle genügt es in der Volksschule vollständig, wenn sie einstimmig zu sicherer Einübung kommen. Der zweistimmige Choral entbehrt der Fülle sowohl als der Würde, und bleibt daher wirkungslos. Anders beim Volksliede. Die Zweistimmigkeit desselben scheint in seiner Natur zu liegen; wo man es aus dem Munde des Volkes hört, erklingt es, sobald Mehrere singen, in dieser Weise. Doch muß der Lehrer es sich zum Gesetz machen, erst dann das Lied zweistimmig einzuüben, wenn alle Kinder es einstimmig zu singen vermögen. Daß diese Mehrstimmigkeit auch bei der Einübung des Volksliedes erst bei den älteren Schülern eintreten darf, versteht sich von selbst.

9. **Einzel- und Chorgesang.** Es ist von großer Wirkung und erfreut die Kinder sehr, wenn an geeigneter Stelle der Einzelgesang mit dem Chorgesang abwechselt. Manche Volkslieder sind auf diesen Wechsel ausdrücklich angelegt; in anderen fordert ihn wenigstens die Natur einzelner Verse. Der aufmerksame Lehrer macht diesen Wechsel aber nicht von einem bloßen Belieben, selbst nicht von der Rücksicht auf musikalische Wirkung, sondern er macht ihn von dem Texte abhängig. Dann tritt er nicht allein mit voller Berechtigung, sondern auch in einer Wirkung auf, welche die Kinder anregt und von der sie wohlthuend berührt werden, da er ihr Ohr auch für den schwächeren Stimmausdruck empfänglich macht und gewinnt.

10. **Elementarübungen.** Neben der Einübung der Lieder finden fortwährend sogenannte Elementarübungen statt. Es sind dies sowohl Gehörübungen als Uebungen im Singen selbst; doch dürfen dieselben nicht so weit ausgedehnt werden, daß sie an die höhere Ausbildung des Gesanges streifen, die nicht in der Aufgabe der Volksschule liegt. Was die Uebungen mit reinen Zahlen für das angewandte Rechnen sind: sie sollen dasselbe vorbereiten und seine Ergebnisse vor Fehlern sichern; was die weiter unten zu beschreibenden Freiübungen für die körperliche Haltung und Bewegung sind: sie sollen ihr Gewandtheit und Festigkeit geben; das sind diese Elementarübungen für die Einübung bestimmter Gesänge: sie stärken und bilden die hierzu in Gebrauch zu nehmenden Organe

und fördern dadurch jenen den Gesangstunden hauptsächlich angewiesenen Unterrichtszweck. Hentschel weist ihnen den dritten Theil der dem Gesangunterricht überhaupt bestimmten Zeit zu. Den Charakter, nur Mittel zum Zweck zu sein, dürfen sie nie verlieren. Dringend ist zu empfehlen, daß sich der Lehrer bei diesem Unterricht streng an den Gang anschließe, den ein bewährter Leitfaden vorschreibt. Durch das Hinzutreten dieser Elementarübungen wird zwar im Anfange ein langsameres Fortschreiten in der Aneignung bestimmter Melodien herbeigeführt. Allein in dem Fortgange des Unterrichts wird sich an der Sicherheit und Leichtigkeit, mit der die weiteren Aneignungen zu Stande kommen, zeigen, daß die gewonnene Kräftigung der Gesangwerkzeuge auch die Fähigkeit für die Aufnahme neuer Melodien steigert.

II. Auswahl. Was die Auswahl der einzuübenden Gesänge betrifft, so liegt dieselbe keineswegs in dem Belieben des Lehrers, sondern ist im sorgfältigsten Anschluß an das Leben zu treffen. Von der großen Menge vorhandener Choralmelodien sind für die Einübung diejenigen zu wählen, welche in der Gemeinde am häufigsten gesungen werden. Das Regulativ vom 1. Oktbr. 1854 macht 50 Melodien namhaft, die mit Rücksicht auf gottesdienstliche und musikalische Bedürfnisse ausgewählt sind, und deren Einübung in jedem preuß. Seminar erfolgen soll. Es werden dies die Melodien sein, welche, größtentheils wenigstens, auch in der Volksschule zur Einübung kommen müssen. Das Schul-Collegium der Provinz Brandenburg hat durch Verfügung vom 20. Juni 1851 folgendes Verzeichniß der in den Schulen der Provinz einzuübenden Choräle aufgestellt, in welchem dieselben zugleich nach der Aufeinanderfolge vom Leichteren zum Schwereren geordnet sind.

*1. Christus der ist mein Leben (mit dem Texte: Noch läßt der Herr; Ach bleib mit &c.)
*2. Liebster Jesu wir sind hier (m. d. T.: Unsren Ausgang segne Gott.)
*3. Gott des Himmels und der Erden.
*4. Aus meines Herzens Grunde.
*5. Lobe den Herrn den mächtigen König der Ehren.

*6. Nun laßt uns Gott dem Herrn (m. d. T.: Wach auf mein Herz und singe.)
*7. Nun ruhen alle Wälder (m. d. T.: Herr der Du mir ꝛc. In allen m.)
*8. Vom Himmel hoch, da komm ich her (mit: Dies ist der Tag, den Gott gemacht.)
9. Mache dich mein Geist bereit.
*10. O daß ich tausend Zungen hätte.
*11. O Gott du frommer Gott (die Dur Mel.: h. h. e. d. c. h.)
*12. Es ist das Heil uns kommen her (mit: Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut.)
*13. Mach's mit mir Gott nach deiner Güt' (m. d. T.: Mir nach spricht Christus unser Held.)
*14. Es ist gewißlich an der Zeit (mit: Ich will von meiner Missethat.)
*15. Von Gott will ich nicht lassen (die Dur Mel. c. d. c. b. a. g. a. mit: Mit Ernst, ihr Menschenkinder.)
16. Wunderbarer König (mit: Gott ist gegenwärtig ꝛc.)
*17. Valet will ich Dir geben (mit: Wie soll ich Dich empfangen.)
*18. Freu dich sehr, o meine Seele (mit: Schaffet, o ihr Menschenkinder.)
*19. Was Gott thut, das ist wohlgethan.
*20. Herzlich thut mich verlangen (mit: O Haupt voll Blut und Wunden.)
*21. Aus tiefer Noth schrei ich zu Dir (die Dur Mel. g. fis. g. a. a. g. a. h. mit: Herr wie du willst, so ꝛc.)
22. Komm, o komm du Geist des Lebens.
*23. Nun danket alle Gott.
*24. Ich dank Dir schon durch deinen Sohn (mit: Mein erst Gefühl sei Preis und Dank.)
*25. Lobt Gott, ihr Christen allzugleich (mit: Ich singe Dir mit Herz und Mund.)
26. Warum sollt ich mich denn grämen.
27. Die Tugend wird durch's Kreuz geübt (d. g. a. h. g. d. d. h. g. mit: Wie groß ist des Allmächtgen Güte.)

*28. Wie schön leuchtet der Morgenstern (mit: Dich seh ich wieder Morgenlicht.)
*29. Wachet auf ruft uns die Stimme.
*30. Schmücke dich, o liebe Seele.
*31. O Lamm Gottes unschuldig.
32. Christe du Lamm Gottes.
*33. Allein Gott in der Höh sei Ehr.
*34. Ein feste Burg ist unser Gott.
*35. Alle Menschen müssen sterben. (g. c. g. a. g. f. e. e.)
*36. Jesus meine Zuversicht.
*37. Dir, dir Jehova will ich singen.
*38. Nun lob den Herrn, o Seele (mit: Lobsinge meine Seele.)
*39. Eins ist Noth, o Herr, dies Eine.
40. Nun komm', der Heiden Heiland (mit: O wer nennt die Seligkeit.)
*41. Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen.
*42. Wer nur den lieben Gott läßt walten.
43. Befiehl du deine Wege (die Moll Mel.: d. f. e. f. g. a. a.)
*44. Jesu meine Freude.
45. Vater unser im Himmelreich (mit: so wahr ich lebe spricht dein Gott.)
46. Wie wohl ist mir o Freund der Seele.
*47. Sollt ich meinem Gott nicht singen.

Die in diesem Verzeichnisse mit einem * bezeichneten Choräle sind gleichzeitig auch in dem Verzeichnisse enthalten, welches das Regulativ vom 1. Oktober 1854 aufstellt. Es dürften damit diejenigen Melodien angegeben sein, welche in allen Elementarschulen unseres engeren Vaterlandes zur Einübung kommen müssen. Für die Berücksichtigung provinzieller Eigenthümlichkeiten ist dann noch genügender Raum vorhanden; denn die Forderung, daß in jeder Elementarschule 45 bis 50 Choralmelodien eingeübt werden, erscheint nicht zu groß, wenn erwogen wird, „daß damit das Pensum einer sechs- bis achtjährigen Uebungszeit angegeben, und daß nicht blos in den eigentlichen Gesangstunden, sondern auch beim täglichen Anfang und Schluß der Schule und durch die Theilnahme an dem Gottesdienst Gelegenheit zur Aneignung jenes so wünschens-

werthen Besitzes dargeboten ist.“ Diese Melodien müssen frei von allen sie verunzierenden Zusätzen und Uebergängen, womöglich in ihrer ursprünglichen Form, zur Einübung gelangen. Anschluß an ein bewährtes, in der gedachten Beziehung mit Sorgfalt gearbeitetes Choralbuch ist hier Pflicht des Lehrers. Die Arbeiten von Kühnau, Bach, Grell, Erk, Lange verdienen Empfehlung. Ohne entschiedene Abweisung aller in der Gemeinde etwa üblichen Abweichungen ist es nicht möglich, dem Besseren Eingang zu verschaffen.

Auch bei den Volksliedern ist der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren wohl zu beachten. Die in der oben angezogenen Verfügung des Schul-Collegii der Provinz Brandenburg gegebene Auswahl und Aufeinanderfolge darf hier um so mehr der Beachtung auch in weiteren Kreisen empfohlen werden, als sie von L. Erk herrührt, der auf diesem Gebiet durch seinen Fleiß und durch seine Forschungen sich die allgemeinste Anerkennung erworben hat. Es ist folgende: *)

1. Im stillen, heitren Glanze (L. I. 69.)
2. Schlaf, mein Kind, schlaf ein (K. 39.)
3. Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald (K. 46.)
4. Gestern Abend ging ich aus (K. 85.)
5. Singt Gottes Lob im Winter auch (K. 91.)
6. Winter, ade! (K. 45.)
7. Vögel singen, Blumen blühen (K. 57.)
8. Weißt Du, wie viel Sterne stehen (L. I. 7.)
9. Alle Vögel sind schon da (L. I. 31.)
10. Ueb' immer Treu und Redlichkeit (L. I. 18.)
11. Alle Jahre wieder kommt das Christuskind (Mel. K. I. Text K. 97.)

---

*) L. bedeutet: Erk's Liederkranz Heft I. (12. Ausg.) Heft II. (3. Aufl.) Essen, Bädeker.

K. bedeutet: Erk's Kindergärtchen. Essen, Bädeker.

S. bedeutet: Erk's Sängerhain. Heft I. u. II. Essen, Bädeker.

Auch sind die in dem Vorstehenden namhaft gemachten Choräle und Volkslieder von L. Erk besonders herausgegeben worden unter den Titeln:

Schul-Choralbuch für die Provinz Brandenburg. 2 Hefte à $1\frac{1}{4}$ und 1 Sgr. Berlin, Krüger; und

Auswahl ein- und mehrstimmiger Lieder für die Volksschulen der Prov. Brandenb. 3 Hefte à 1, $1\frac{1}{4}$ u. $1\frac{1}{2}$ Sgr. Essen, Bädeker.

12. Der Sonntag ist gekommen (Text K. 95. Mel. L 2.)
13. Wer hat die schönsten Schäfchen (K. 34. mit der Mel. 98.)
14. Der Frühling hat sich eingestellt (K. 54.)
15. An einem Fluß der rauschend schoß (L. I. 97.)
16. Komm, lieber Mai, und mache (K. 48.)
17. Du lieber, heil'ger frommer Christ (K. 102.)
18. Willkommen, o seliger Abend (L. I. 68.)
19. Jung Siegfried war ein stolzer Knab (L. I. 100.)
20. Der Mond ist aufgegangen (L. I. 70.)
21. Ich hab' mich ergeben (L. I. 111.)
22. Ich hatt' einen Kameraden (L. I. 108.)
23. Immer muß ich wieder lesen (L. I. 62.)
24. Morgenroth! leuchtest mir (L. 1. 107.)
25. Der beste Freund ist in dem Himmel (L. I. 49.)
26. Goldne Abendsonne (L. I. 67.)
27. Was kann schöner sein (L. I. 65. a. b.)
28. Warum sind der Thränen (L. I. 8.)
29. Im Anfang war's auf Erden (L. I. 25.)
30. Was frag ich viel nach Geld und Gut (L. I. 5.)
31. Lobt froh den Herrn! (L. I. 58.)
32. Es kamen grüne Vögelein (L. I. 26.)
33. Heil Dir im Siegerkranz (L. I. 113.)
34. Erhebt euch von der Erde (L. I. 46.)
35. Was blasen die Trompeten (L. I. 105.)
36. Willst du frei und fröhlich gehen (L. I. 13. mit der Mel. L. I. 2.)
37. Ich geh durch einen grasgrünen Wald (L. I. 41.)
38. Nach dem Sturme fahren wir (L. I. 51.)
39. O du fröhliche (L. I. 63.)
40. Glocke du klingst fröhlich (L. I. 76.)
41. Es ist ein Schnitter, der heißt Tod (L. I. 93.)
42. Danket dem Herrn! (L. II. 66.)
43. Wie sie so sanft ruhen (L. II. 86.)
44. Horch wie schallts dorten (L. II. 23.)
45. Kennt ihr das Land (L. II. 55.)
46. Ich bin ein Preuße 2c.
47. Was ist des Deutschen Vaterland (L. II. 56.)
48. Großer Gott, wir loben dich (L. II. 65.)

49. Es zieht ein stiller Engel (L. II. 78.)
50. Der alte Barbarossa (L. II. 51.)
51. In dem wilden Kriegestanze
52. Alles was Odem hat (L. II. 64.)
53. Aus dem Dörflein da drüben (L. II. 10.)
54. Ich weiß nicht, was soll es bedeuten (L. II. 35.)
55. Auferstehn, ja auferstehn (L. II. 87.)
56. Lobt den Herrn! die Morgensonne (L. II. 1.)

Zu bemerken ist, daß die hier namhaft gemachten Volkslieder von dem Schul-Collegium der Provinz Brandenburg nicht als eine bindende Auswahl, sondern mehr als ein Vorschlag namhaft gemacht worden sind. Jedenfalls müssen jedoch die auszuwählenden Volkslieder solche sein, deren Texte und Weisen aus dem Volke entsprungen sind, oder, weil sie von den größten Meistern deutscher Tonkunst herrühren, von Mund zu Mund fortgepflanzt zu werden verdienen. Daß Lehrer die von ihnen selbst componirten Gesänge in der Elementarschule singen lassen, und dadurch die in dem Volke lebenden Lieder zurückdrängen, ist eine Anmaßung, die nirgend geduldet werden sollte.

12. Benutzung der eingeübten Gesänge. Von dem, was die Kinder in den Gesangstunden gelernt haben, muß sofort auch anderweitig in der Schule Gebrauch gemacht werden. Zuvörderst ist dies um der dadurch aufs Einfachste herbeigeführten Wiederholung und Einprägung wichtig. Demnächst aber entspricht diese Forderung auch, wie mehrfach bereits erinnert worden, dem Geiste des Lernens in der Volksschule überhaupt. Die eingeübten Choralmelodien kommen zunächst bei den Schulanfängen zur Verwendung. Doch darf ihnen die Auszeichnung, in die Schulandacht eingereiht sich zu sehen, erst dann zu Theil werden, wenn sie nach Text und Melodie durchaus sicheres Eigenthum der Klasse geworden sind, und ihre Ausführung keine andere Mithülfe des Lehrers beansprucht als höchstens die, daß er mit seiner Stimme den Gesang anhebt. Eine weitere Verwendung empfängt ein wohleingeübtes geistliches Lied, wenn die Absingung eines oder einiger Verse desselben in der Religionsstunde da eintritt, wo es darauf ankommt, die durch

den vorhergehenden Unterricht angeregte fromme Stimmung zu einem gemeinsamen Ausdruck zu bringen. In diesem Sinne benutzt, kann der Gesang sehr gesegnete Wirkungen hervorbringen, und wesentlich dazu beitragen, dem Worte Gottes weiteren Eingang in die Herzen der Kinder zu verschaffen. — Endlich finden die in der Schule erlernten Choralmelodien ihre Anwendung im Kirchengesange selbst. Die Einprägung, welche sie durch diese Benutzung an der ihnen allermeist zukommenden Stelle empfangen, ist vorzugsweise hoch anzuschlagen. Auch in diesem Umstande sollte für den seine Schüler liebenden Lehrer ein Antrieb liegen, dieselben zum fleißigen Besuche des öffentlichen Gottesdienstes zu ermahnen und, soviel in seinen Kräften steht, anzuhalten.

In ähnlicher Weise können und müssen die erlernten Volkslieder ihre Benutzung beim Unterricht finden. Wo in der Lesestunde oder bei der Vaterlandskunde Gedanken anklingen, die in einem Volksliede, das die Kinder gelernt haben, sich ausgesprochen finden, da tritt der Gesang dieses Liedes dem Unterricht belebend an die Seite. Wenn gelesen oder erzählt worden ist vom alten Blücher, wie munter werden dann die Knaben singen: Was blasen die Trompeten! Oder wenn die Rede gewesen ist von einem der Siege, die unsere Vorfahren unter der Führung eines ihrer Heldenfürsten davon getragen haben, wie singt sichs danach so gut: Heil Dir im Siegerkranz! Insonderheit wird von diesen Vaterlandsliedern bei den in der Schule zu veranstaltenden Feiern vaterländischer Gedenktage Gebrauch gemacht werden müssen. Das Volkslied in dieser unmittelbaren Verbindung mit dem Unterricht und dem in der Schule waltenden Leben übt eine wunderbar kräftigende Wirkung auf Anschauung und Gesinnung der Kinder aus, und faßt sie innerlich an, wie selten nur ein Wort des Lehrers es vermag. — Endlich lassen die erlernten Volkslieder auch eine sehr angemessene Verwerthung als Disciplinarmittel zu. Wenn beim Unterricht die Aufmerksamkeit und geistige Thätigkeit der Schüler nachläßt, wenn die Aufforderung zu vermehrter Regsamkeit — etwa an einem besonders heißen Tage — keine nachhaltige Wirkung hervorbringt, dann gewährt der Gesang einiger heiterer Verse eine treffliche

Erfrischung, vorausgesetzt, daß der Lehrer die Kinder gewöhnt hat, ohne große Vorbereitung auf ein einfaches Zeichen sich zum Singen zu erheben und sofort mit ihm ein Lied anzustimmen. Auch um der erneuerten Anregung willen, die davon der Lehrer selbst empfängt, sollte er von Zeit zu Zeit von diesem Belebungsmittel Gebrauch machen.

13. Liturgische Chöre. „Die Ausführung liturgischer Chöre durch Schulkinder ist wünschenswerth, muß aber von der Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse abhängig bleiben.“ Wir gestatten uns, diese Bestimmung des Regulativs vom 3. Okt. 1854 durch Anführung dessen zu erläutern, was in der mehrfach angezogenen Verfügung des Königl. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg über diesen Gegenstand gesagt ist. „Die Ausführung der liturgischen Chöre Seitens der Schuljugend ist aufzufassen als ein Dienst, den diese der Gemeinde zu ihrer Erbauung darbringt. Wenn es gelingt, den Lehrer für diese der Sache entnommene Ansicht zu gewinnen, und wenn wiederum der Lehrer bemüht ist, dieselbe in die ihm anvertrauten Schüler hinüber zu leiten, so wird dadurch auch die Liebe zu diesem Theile der Gesangübungen geweckt und der Eifer für sie genährt werden. Es hat aber die Einübung der liturgischen Chöre in der Schule auch den Zweck, die heranwachsenden Glieder der Gemeinde zu einer würdigen Betheiligung an diesem Stücke des Gottesdienstes heranzubilden, und so darf diese Einübung auch da in der Schule nicht fehlen, wo ein besonderer liturgischer Chor nicht zur Anwendung kommt.

Insofern grade die liturgischen Chöre Gelegenheit geben, den zwei- und dreistimmigen Gesang auch in solchen Schulen zu üben, die demselben anderweitig Pflege zu widmen nicht vermögen, werden sie auch dadurch das Interesse der Jugend gewinnen, vorausgesetzt, daß der Lehrer bemüht ist, durch seinen Unterricht Lust und Liebe zum Gesange zu wecken. Das wird ihm freilich nur in dem Maaße gelingen, als er selbst mit Begeisterung für diese edle Kunst erfüllt ist; aber einen Schulmeister ohne sie hat ja schon Luther nach seinem bekannten Wort für „nicht des Ansehens werth“ erachtet.

Die Ausführung der liturgischen Chöre seitens der Schuljugend bietet dem mit wahrer Liebe zu seiner Schulgemeinde

erfüllten Lehrer willkommene Gelegenheit dar, auch solche junge Leute, die bereits aus der Schule entlassen sind, und sich mit Liebe dem Gesange zugewendet haben, in andauernder Uebung zu erhalten, wenn er sie veranlaßt, bei jener Ausführung mitzuwirken. Dadurch gewinnt zugleich der liturgische Chor selbst jene Kraft und Würde, welche ihm eigen sein muß, wenn er erbaulich sein und nicht im Vergleich mit dem Gemeindegesang schwächlich erscheinen soll. Nicht minder bietet die Ausführung der liturgischen Chöre dem Lehrer Gelegenheit dar, allsonntäglich der Gemeinde zu zeigen, daß er Fleiß auf das Werk wendet, das er an den Kindern zu treiben hat, und eine solche Gelegenheit sollte der Lehrer, der die Wichtigkeit des Einverständnisses mit den Eltern seiner Schüler und den Werth eines ihm gewidmeten Vertrauens seitens derselben zu würdigen weiß, nicht unbenutzt vorüber gehen lassen."

14. **Berücksichtigung der Stimmkraft.** Schließlich verweisen wir auf die in dem Rescript des Herrn Ministers der geistlichen 2c. Angelegenheiten vom 1. April 1851 erlassenen Bestimmungen den Gesangunterricht betreffend. Sie lauten: „Von musikalisch-technischer Seite ist bei mir in Anregung gebracht worden, daß der Gesangunterricht an den Schulen nicht immer, und namentlich in den Jahren der Mutations-Periode der menschlichen Stimme, diejenigen Rücksichten beobachte, welche erforderlich sind, um das Stimmorgan vor verderblichen Einflüssen zu sichern, und krankhafter Disposition vorzubeugen. Ich habe hierüber das Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinal-Wesen erfordert. Diese hat sich dahin ausgesprochen, daß vornehmlich auf die Schonung des Stimmorgans in den Pubertäts-Jahren beider Geschlechter, insbesondere bei den Knaben — einen Zeitraum, der physiologisch und musikalisch vom 14. bis zum 18. Lebensjahre auszudehnen, Rücksicht zu nehmen sei, indem aus dem Mangel solcher Berücksichtigung, nach den zahlreichsten Erfahrungen, oft sich dauernd nachtheilige Folgen ergäben. Außerdem sei darauf Bedacht zu nehmen, daß auch im zarteren Alter die Kinderstimmen vor zu großer Anstrengung gesichert blieben. Vor vollendetem siebenten Lebensjahre sei der Gesangunterricht überhaupt nicht anzufangen, und namentlich sei Sorge zu tragen, daß die Kinder nicht zu viel hintereinander sängen.

Die Dauer einer Stunde — die gewöhnlichen Pausen beim Wechsel der Gesangstücke eingerechnet, — sei für die einzelne Kinderstimme jedenfalls eine zu große Anstrengung.

Ich muß zwar voraussetzen, daß die umsichtigen Gesanglehrer überall mit den oben angeführten Grundsätzen vertraut sein werden, veranlasse indeß das Königliche Provinzial-Schulkollegium, die Vorstände der Schulen auf die danach erforderlichen Maßregeln aufmerksam zu machen, und den danach event. zu regelnden Betrieb des Gesangunterrichts ihrer näheren Fürsorge zu empfehlen."

15. **Lehrmittel.** W, Hoppe, Anweisung zum Gesangunterricht für Lehrer in Volksschulen. Königsberg. Ungar. 1829. Pr. 15 Sgr.

Ganz im Geiste der bildenden Methode abgefaßt, die Elemente etwas lange getrennt haltend. Notenschrift. (Hentschel.)

F. A. L. Jakob, Faßliche Anweisung zum Gesangunterricht in Volksschulen. Berlin. Hentze. 1828. Pr. 20 Sgr.

Zwei Lehrgänge. Sechs Stufen. Bietet viel Tüchtiges dar. (Hentschel.)

E. Karow, Leitfaden zum praktisch methodischen Unterricht im Gesange, vornehmlich in Volksschulen. Bunzlau. Appun. 1843. Pr. $1\frac{1}{3}$ Thlr.

Die Darstellung der sorgfältig ausgewählten Uebungen ist höchst präcis. Das Buch ist eins der besten seiner Art. (Hentschel.)

J. E. Schärtlich, Umfassende Gesangschule. 2 Thl. Potsdam. Janke. 1832 u. 1848. Pr. 1 Thlr. $27\frac{1}{2}$ Sgr.

Von treuem Streben nach bildender Behandlung des Gegenstandes zeugend. (Hentschel.)

J. G. F. Pflüger, Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Leipzig. Brandstetter. 1853. Pr. 12 Sgr.

Verräth überall einen umsichtigen Blick und eine sichere, geschickte Hand. (Hentschel.)

Rud. Lange, Winke für Gesanglehrer in Volksschulen. Berlin. J. Springer. 1858. Pr. $7\frac{1}{2}$ Sgr. (Sehr beachtenswerth.)

E. Richter, Anleitung zum Gesangunterrichte in der Volksschule. Essen. Bädeker. 1858. Pr. 15 Sgr. (Ein Schatz von Rathschlägen, geschöpft aus langer und reicher Erfahrung.)

5. Von dem Unterricht in der Vaterlands- und Naturkunde.

I. Bestimmungen des Regulativs. „Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Lese-Unterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden. Ebenso wird es dem das Leben in seinen Bedürfnissen und Erscheinungen umsichtig auffassenden Lehrer bei dem Durchnehmen des Lesebuchs in seinen naturkundlichen Abschnitten nicht an Gelegenheit fehlen, durch unmittelbare Veranschaulichung von Gegenständen und Erscheinungen der Natur in ein Verständniß der letzteren einzuführen, welches die Kinder zur sinnigen Betrachtung anleitet und sich praktisch nützlich erweist.

Wo besondere Stunden für diese Unterrichtsfächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen; aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen, oder anderen Naturgegenständen, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländischen Geschichte, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen.*) Namentlich wird aber dem Lehrer Gelegenheit geboten sein, durch lebendiges Wort die Jugend einzuführen in die Kenntniß der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die sich in derselben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen. Der Lehrer

*) Vergl. die Anmerk. auf S. 49.

braucht hier nur die Geschichte selbst in Erzählung und Lied reden zu lassen; eigener Zuthat bedarf es kaum."

2. **Wesen des historischen Theils der Vaterlandskunde.** Wie das Lesebuch in dem ersten der hier gesetzten Fälle, also da zu benutzen sei, wo für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln sind, ist bereits oben (S. 164 f.) gezeigt worden. Vorbereitendes Durchlesen der betreffenden Abschnitte seitens der Schüler, Vorlesen seitens des Lehrers, Erläuterung des Inhaltes, nochmaliges Lesen, Benutzung des Gelesenen für Aufschreibeübungen in der Schule und daheim — das sind die in diesem Falle für die Aneignung des Sachlichen zu vollziehenden Thätigkeiten.

Das Regulativ setzt jedoch auch den Fall, daß besondere Stunden für Vaterlands- und Naturkunde angesetzt werden können. Zwar wird auch dann „hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff ausreichen", und in ihm die Grundlage für den Unterricht dargeboten sein. Allein die dann eintretende Möglichkeit, diesen Stoff ausführlicher zu betrachten, macht es auch zulässig, „den Unterricht lebensvoller zu gestalten, und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen." Es fragt sich, wie das geschieht? und indem wir zu der Beantwortung dieser Frage uns anschicken, hoffen wir, daß dieselbe auch für diejenigen Lehrer fruchtbare Gesichtspunkte ergeben werde, welche sich nicht in der Lage befinden, der Vaterlands- und Naturkunde besondere Stunden in ihrer Schule zu widmen.

Die Vaterlandskunde hat es sowohl mit der Betrachtung der Geschichte als der Geographie unseres Vaterlandes zu thun. Sie besteht mithin aus einem historischen und aus einem geographischen Theil, welcher letztere zugleich eine gewisse Summe naturkundlicher Kenntnisse befaßt. Wenn es auch aus den schon oben dargelegten Gründen seine volle Berechtigung hat, daß in der Volksschule die Betrachtung dieser beiden Theile nicht in gesonderten Stunden betrieben wird, so ist nichtsdestoweniger zwischen historischem und geographischem Unterrichtsstoff ein großer innerer Unterschied, der auch in der Behandlung desselben weder verwischt werden kann, noch verwischt werden soll. Der geschichtliche Theil der Vater-

landskunde hat es vor allem mit Personen zu thun, also mit lebendigen Gestalten, um welche her andere Persönlichkeiten von größerer und geringerer Bedeutung sich gruppiren. Diese Personen werden in den von ihnen erzählenden Abschnitten des Lesebuchs handelnd aufgeführt; wir sehen sie thun und leiden; wir hören, was sie zu Stande gebracht und was sie zerstört haben; wir werden erfüllt entweder von Bewunderung vor ihrer Größe, oder von Widerwillen vor ihrer Niedrigkeit. Sie haben gelebt zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort, und beides ist für das Verständniß ihres Lebens und Wirkens von Wichtigkeit. Zu diesen allgemeinen, in jeder geschichtlichen Darstellung wiederkehrenden Hauptgesichtspunkten treten bei der Betrachtung vaterländischer Geschichtsbilder noch einige besondere hinzu. Die Hauptpersonen, die in ihr hervortreten, sind Männer und Frauen von mannigfaltiger, aber alle von hervorragender Begabung, nach hohen Zielen strebend, das Gute wollend, von Gott zu hohen Ehren berufen, und reich gesegnet von ihm in ihrem Wirken. Von dem, was sie zu Stande brachten, genießen wir die Frucht unmittelbar, und die Pflicht der Dankbarkeit gebietet es, ihr Gedächtniß unter uns zu erhalten. In dem Allen ist so viel Eigenthümliches, das grade diesen Unterrichtsstoff auszeichnet, ist soviel das Gemüth und den Willen in ganz besonderer Weise Ansprechendes, daß auch die Behandlung des Unterrichtsstoffes von besonderer Art und von bestimmter Wirkung sein muß.

3. **Behandlung des historischen Theils der Vaterlandskunde.** Die dem Schüler zuzuführende Belehrung erfolgt durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs. Diese Erläuterung aber ist es, welche um der Besonderheit und Eigenthümlichkeit des hier vorliegenden Stoffes willen von besonderer Art sein muß. Es handelt sich darum, die in der Geschichte auftretenden Personen in möglichster Lebendigkeit dem Kinde vorzuführen. Zu dem Ende muß zuvörderst die Hauptperson von den mit ihr auftretenden Nebenpersonen klar gesondert werden. Demnächst sind aus der vorliegenden Darstellung die Züge zu sammeln, aus denen das Bild der äußeren Erscheinung der Hauptperson sich ergiebt. An sie sind diejenigen Züge

zu reihen, welche das innere Leben derselben charakterisiren. Es ist die Zeit festzustellen, in welche das darzustellende Leben fällt, wobei die Beziehungen angedeutet werden müssen, in welchen diese Zeit zu einzelnen hervorragenden Zeitpunkten der Vergangenheit steht. Es muß der Ort näher bezeichnet werden, an welchem die darzustellenden Begebenheiten sich zutragen. — Nun tritt die dergestalt nach ihrem Wesen sowie nach ihrer zeitlichen und räumlichen Stellung charakterisirte Person in Handlung. Schritt vor Schritt ist diese zu verfolgen. Ungesucht zerlegt sich der Verlauf derselben in einzelne Abschnitte, die klar von einander geschieden werden müssen. Andere Personen treten in die Handlung ein, die gleichfalls nach dem Maaße ihrer Bedeutung für den Verlauf der Handlung ihre Charakterisirung erfordern. Die Darstellung des Erfolges der Handlung bringt die Erzählung zum Abschluß.

Der Lehrer, der einen historischen Stoff in dieser Weise behandeln will, muß vor allem die Eigenschaft besitzen, sich für sittliche Erscheinungen und Personen erwärmen und begeistern zu können. Wen die Erhabenheit großer Thaten nicht mit Bewunderung erfüllt, wer von Selbstsucht und Stolz nicht widerwillig sich abwendet, wer kein Auge hat für die Führungen Gottes in den Geschicken der Völker und der Menschen, der taugt nicht zum Lehrer der Geschichte. Wer aber an hohen Gestalten sich erfreut, wer den Wegen Gottes gern sinnend nachgeht, und wer eine Genugthuung darin empfindet, auch Andere in diese Anschauung einzuführen, der wird die in dem Lesebuch dargebotenen vaterländischen Geschichtsstoffe, die ihm dazu die Gelegenheit bieten, mit besonderer Freude behandeln. Als Vorbereitung auf die Behandlung des Lesestücks wird er sich in die darzustellende Geschichte möglichst hinein zu leben suchen, in ähnlicher Weise, wie wir es oben von demjenigen gefordert haben, der geschickt sein soll, eine biblische Geschichte mit Erfolg in der Schule zu behandeln. Aus dieser innern, lebendigen Anschauung heraus, verbunden mit jener Erregbarkeit des Gefühls für das Große und Gute, ergiebt sich dann die Fähigkeit, die in dem Buche von den Kindern gelesene Darstellung vor ihren Augen und in ihrem Herzen zu beleben, und Bilder in ihre Seelen hineinzustellen, an denen sie zu ihrer

eigenen Erhebung emporblicken. In der That sind die Lehrer unseres Volkes gerade auf diesem Gebiete in einer vielbeneideten Weise bevorzugt. Preußen hat eine Geschichte „ohne Gleichen“, seine Regenten sind Helden, sind Weise, sind Väter auf dem Thron; die einzelnen Stufen seiner Entwickelung liegen in großen, leicht erkennbaren Zügen vor aller Augen da, und die wunderbaren Führungen Gottes sind in der Folge der Ereignisse unverkennbar ausgeprägt. Es ist daher keine schwere Aufgabe, einen derartigen Stoff in der Schule so zu behandeln, daß die Kinder mit Theilnahme dafür und mit Liebe für ihr Vaterland und für den König erfüllt werden; aber um so gerechtfertigter ist es, wenn die Forderung, daß dies geschehe, mitten in den Kreis aller übrigen Lehrerverpflichtungen hineingestellt wird.

Zu einem besondern Ausdruck und zu erneuerter Anregung werden diese Empfindungen in den Stunden erhoben werden, welche an vaterländischen Gedenktagen dazu bestimmt sind, die Erinnerung an wichtige Begebenheiten der Vorzeit lebendig und mit Dank gegen Gott zu erneuern. Solche Tage sind: der 18te Januar (1701: Krönungsfest), der 31. Mai (1740: Thronbesteigung Friedrich des Großen), der 7. Juni (1840: Todestag Friedrich Wilhelm III.), der 18. Juni (1815: Schlacht bei Belle-Alliance), der 15. Juni (1530: Uebergabe der Augsburgischen Confession), der 15. Okt. (1795: Geburtstag Friedrich Wilhelm IV.), der 18. Oktober (1813: Schlacht bei Leipzig), der 31. Oktober (1517: Beginn der Reformation), der 16. November (1483: Luthers Geburtstag). An diesen Tagen erzählt der Lehrer, was Gott an unsern Vätern gethan hat; das lebendige Wort und die zusammenhangende Rede wirken auf die Kinder um so anregender, je seltener in dem gewöhnlichen Verlauf des Unterrichts der Lehrer Gelegenheit hat, in dieser Weise zu den Kindern zu sprechen. Der Lehrer thut wohl, die Vorbereitung für diese Erzählung aus einem Buche zu entnehmen, das den darzustellenden Gegenstand ausführlicher und reicher behandelt, als das Lesebuch. Doch ist es nicht gerathen, an die Stelle der mündlichen Erzählung ein Vorlesen treten zu lassen, denn die Wirkung des lebendigen Worts in der erzählenden Darstellung ist durch kein Vorlesen

zu erreichen. Dann werden patriotische oder geistliche Lieder von den Kindern gesungen, und dergestalt mitten in das Tagewerk Momente der Feier und der Erhebung hineingetragen, die, wenn sie mit dem rechten Inhalt erfüllt werden, nachhaltige Wirkungen hervorzurufen geschickt sind.

4. **Wesen des geographischen Theils der Vaterlandskunde.** Wie die Geschichte uns von den nach einander auftretenden Personen und Ereignissen erzählt, so hat die Geographie es mit den nebeneinander liegenden Dingen zu thun. Dort ist es ein Lebendiges, sind es Persönlichkeiten, in die hinein den Kindern ein Blick gewährt werden soll; hier sind es Erdgestaltungen, Erdräume, auf deren Auffassung es abgesehen ist. Der Unterschied springt in die Augen. Wenn es für die Erfassung des Geschichtlichen nothwendig ist, daß man sich die Eigenthümlichkeiten der Personen und Zustände klar vor Augen male, was um so besser gelingt, je mehr man in die Einzelnheiten eingeht, so kommt es dagegen hier darauf an, große und weite Ausdehnungen, die kein menschliches Auge mit einem Blick zu übersehen vermag, in kleine, übersehbare Bilder zusammen zu drängen. Der Fluß, der seine Wasser in einem Laufe von vielen Meilen ergießt, soll als eine Linie dargestellt werden, Ländergebiete, die Tagereisen weit sich erstrecken, sollen auf dem Raum der Wandtafel zur Darstellung kommen. Oder umgekehrt: jener auf der Wandkarte als eine mannigfaltig gekrümmte Linie dargestellte Fluß soll dem Kinde als eine weithin sich ergießende Wassermasse erscheinen, und unter jener buntgefärbten Papierfläche soll es sich ein Land mit mannigfachen Erhebungen und Vertiefungen denken. Damit ist die Phantasie des Kindes herausgefordert, aber nicht so, daß sie regellos umherschweife, sondern so, daß sie ein in dem Lesebuch mit bestimmten Zügen gezeichnetes Bild, unter Mithülfe jener Veranschaulichungsmittel, sich gegenwärtig mache.

5. **Behandlung des geographischen Theils der Vaterlandskunde.** Aus dem eben Gesagten folgt, daß, wie die Haupteigenschaft bei der Behandlung der geschichtlichen Abschnitte die Wärme ist, so bei der Behandlung der geographischen Abschnitte vorzugsweise Klarheit gefordert wird. Der Lehrer

hat es darauf anzulegen, die einzelnen Züge, welche das Lesebuch darbietet, zu einem Gesammtbilde zu vereinigen und er muß bemüht sein, diesem Bilde die möglichste Anschaulichkeit und dadurch Dauerhaftigkeit zu geben. Am erfolgreichsten geschieht dies durch die Benutzung einer guten Karte. Auf ihr wird das, wovon das Lesebuch berichtet, nachgewiesen und die Wiederholung des Gelesenen erfolgt von Seiten der Kinder unter steter Hinweisung auf die Karte. Zu beginnen ist diese Betrachtung des Vaterlandes jedenfalls mit demjenigen Theile desselben, den die Kinder als ihre Heimath aus unmittelbarer Anschauung kennen. Es ist nicht nur zulässig, sondern sogar erforderlich, von diesen, den Kindern aus unmittelbarer Anschauung bekannten Gegenden vor ihren Augen ein Kartenbild an der Tafel entstehen zu lassen, das natürlich nach einem größeren Maaßstabe die Räumlichkeiten darstellt, als dieselben auf der Wandkarte sich verzeichnet finden. Dadurch allein aber macht der Lehrer das Verständniß der letzteren möglich, und dadurch allein erläutert er mit Sicherheit die Zeichen, deren sich jede Karte für die Darstellung geographischer Verhältnisse bedient.

Zu übersehen ist nicht, daß das Lesebuch bei der Beschreibung des Vaterlandes einen Ton anschlägt, durch den die Liebe zu demselben hindurchklingt. Der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, daß dieser Ton an das Ohr und an das Herz der Kinder dringe; sie kommen ihm mit natürlicher Empfänglichkeit dafür entgegen. Jeder Mensch liebt die Stätte, wo seine Wiege gestanden hat und den Ort seiner ersten kindlichen Spiele. Daß es aber möglich ist, diese ersten Eindrücke zurück zu drängen, und an ihrer Stelle einem unklaren Begehren nach der Ferne Raum zu geben, hat namentlich die neuere Zeit vielfach bewiesen. Von wie vielen Tausenden hätte die bittere Täuschung abgewehrt werden können, die sie in weiter Ferne nach schweren Opfern vergeblich beklagen, wenn eine frühe in ihnen geweckte Liebe zum Vaterlande sie da festgehalten hätte, wohin die Hand des Herrn sie setzte! Die Schule hat die Verpflichtung, derartigen Verirrungen nach Möglichkeit vorzubeugen, indem sie die von Natur dem Kinde inne wohnende Heimathsliebe zu jener edlen Vaterlandsliebe zu erhöhen sich bemüht, welche auf der Anschauung ruht, daß von Gott selbst einem jeglichen Men-

schen der Raum angewiesen ist, auf welchem er die Kräfte seines Lebens ausnutzen und für die Genossenschaft seines Reiches sich vorbereiten soll.

Erweitert sich der Kreis der Betrachtung über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, dann zieht vor allem das heilige Land die Aufmerksamkeit auf sich, das die Stätten umschließt, wo der Herr geboren ward und litt und auferstand, und von wo eine neue Schöpfung der Menschheit ausging. — Und wenn die Unterweisung auf die fremden Erdtheile sich hinrichtet, dann muß sie nicht nur der mannigfaltigen Naturerzeugnisse Erwähnung thun, welche von dort her uns für den täglichen Gebrauch zukommen, sondern auch der geistigen und geistlichen Zustände eingedenk sein, in denen die Völker jener entfernten Erdgegenden sich befinden. Dadurch wird der Blick des Kindes auf die Missionsgeschichte hingelenkt, und seiner Anschauung ein ganz neues, wunderbar gesegnetes, zur Mitarbeit und zur Fürbitte einladendes Gebiet eröffnet.*)

6. **Wesen des naturkundlichen Theils der Vaterlandskunde.** Die naturkundlichen Abschnitte des Lesebuchs bieten dem Lehrer die Gelegenheit dar, das Kind in das Verständniß der es umgebenden Naturgegenstände und Naturerscheinungen einzuführen. Die hier zur Sprache zu bringenden Dinge sind dem Schüler nicht nur oft vor Augen getreten, sondern er ist mit nicht wenigen derselben auch anderweitig in sinnliche Berührung gekommen. Er hat die Sonne nicht nur gesehen, er hat auch die leuchtende Kraft ihrer Strahlen gespürt; er hat nicht nur wahrgenommen, daß der Regen vom Himmel fällt, sondern er ist selbst auch schon von ihm durchnäßt worden; Pflanzen und Thiere gewisser Art sind ihm vielfach vor Augen gekommen und haben ihm zur Nahrung gedient. Das alles aber kann in die Wahrnehmung des Kindes getreten sein, ohne daß es nur ein einziges Mal sich aufgefordert gefühlt hat, diese Gegenstände und Erscheinungen, zu denen es in so naher Beziehung steht, genauer und mit aufmerksamem Blick zu betrachten. Auf

*) Heydemann. Welche Ansprüche macht die evangelische Kirche an die Volksschule hinsichts des Unterrichts in der Geographie? Schulbl. f. d. Pr. Br. 1856. S. 170.

solche aufmerksame Betrachtung des unmittelbar Vorliegenden hin soll nun des Kindes Blick durch die naturkundlichen Abschnitte des Lesebuchs und die an sie sich anknüpfende Belehrung gelenkt werden; es soll herausgerissen werden aus jener Stumpfheit, mit der es bisher auf seine nächste Umgebung geblickt hat; zugleich soll es genauer bekannt werden mit den Dingen und mit den Kräften, welche so vielfach mit ihm in Berührung treten, und die es in seinem späteren Leben theils abzuwehren, theils zu benutzen oder weiter zu verarbeiten angewiesen ist.

7. **Behandlung des naturkundlichen Theils der Vaterlandskunde.** Für die Behandlung des eben dargestellten Unterrichtsstoffes wird vorzugsweise Bestimmtheit und Schärfe gefordert werden. Es handelt sich hier nicht, wie bei der Betrachtung des geographischen Unterrichtsmaterials, um Auffassung großer Ausdehnungen und Verhältnisse, sondern vielmehr um Beobachtung des Einzelnen, um Auffassung und genaue Unterscheidung auch des Kleinen und bisher nicht Beachteten. Dies gilt selbst insofern, als in den hierher gehörigen Abschnitten auch die großartigsten Naturerscheinungen, ja selbst die Himmelskörper in Betrachtung kommen. Auch in Betreff dieser kommt es darauf an, die Wahrnehmungen des Kindes zu verschärfen und es anzuleiten, mit sinnendem Blick bei dem bisher stumpf Angestarrten zu verweilen. Es ist ein wesentlicher Vortheil, der sich dem Lehrer bei diesem Unterricht darbietet, daß die Veranschaulichungsmittel für denselben ohne sonderliche Mühe in voller Wirklichkeit in Bereitschaft stehen. Der Lehrer hat es nur darauf abzusehen, diesen Vortheil auch wirklich sich und den Schülern nutzbar zu machen. Es geschieht dies, wenn er sich bei der Wahl der Lesestücke mit durch das bestimmen läßt, was das Leben ihm zuführt. So ist es gerathen z. B., die Abschnitte des Brandenburger Lesebuchs: der Storch, der Maikäfer, die Insekten, im Frühlinge, die Abschnitte: der Fuchs, das Getreide u. s. w. im Herbst in Betracht zu nehmen u. s. w. Mit Rücksicht auf diesen Gesichtspunkt hat das Schlesische Lesebuch den naturkundlichen Stoff durchweg nach den Jahreszeiten geordnet.

Doch auch in den auf diesem Gebiete liegenden Betrachtungen soll das Kind, nachdem es die zunächst vorliegenden An-

schauungen klar aufgefaßt und sicher ausgesprochen hat, zu noch höheren Gedanken hingeleitet und namentlich darauf aufmerksam gemacht werden, wie viel Schönheit, Weisheit, Güte und Macht des Schöpfers in der ganzen Natur offenbar wird. Die betreffenden Abschnitte des Lesebuchs enthalten die dahin zielenden Andeutungen, und die anzuregenden Gedanken und Empfindungen finden sich da und dort in eingeschalteten Liedern, Sprüchen, Psalmen ausdrücklich ausgesprochen. Der Lehrer hüte sich, das als ein Beiläufiges, als eine müßige Zugabe zu behandeln, oder auch nur durch ein rasches darüber Hinweggehen anzudeuten, daß er es so ansieht. Grade an diesen Stellen liegen die Höhenpunkte für die Naturbetrachtung, und wenn das Lesebuch den Lehrer und seine Schüler dorthin stellt, so müssen sie daselbst mit Freude und Dank verweilen, weil unter allen Geschöpfen der Erde es dem Menschen allein gegönnt ist, in der sichtbaren Welt Zeugniß und Abbild des Ewigen zu erblicken. Es kann sehr wohl geschehen, daß aus derartigen Anlässen heraus der Lehrer mit den Kindern ein Lied anstimmt, und die Wirkung desselben an solcher Stelle und nach solcher Vorbereitung wird wahrlich nicht ausbleiben.

8. Lehrmittel. In dem Schlesischen Volksschul-Lesebuch sind die zum weltkundlichen und Sprach-Unterricht bestimmten Lesestücke in dem zweiten Abschnitt von S. 173 bis S. 352 zusammengestellt. Die Aufeinanderfolge derselben schließt sich dem Laufe des Naturjahres an, dergestalt, daß mit dem Frühling begonnen wird, ein Anfang, der auch damit gerechtfertigt werden kann, daß das Schuljahr mit dieser Zeit angeht. „Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Erd- und Himmelskunde sind nicht abgesondert behandelt, sondern theils durch Concentration, theils durch Combination so in ein Ganzes verarbeitet, daß dadurch ein bestimmter Lehrgang ausgeprägt und vorgezeichnet ist, in welchem die einzelnen Gegenstände mit und nach einander in einem zweijährigen Kursus auftreten.“ So haben selbstredend die naturkundlichen Stoffe am meisten den ihnen gebührenden Platz erhalten. Die Aufeinanderfolge der historischen Stoffe ist durch den Jahrestag nicht durch das Jahr bestimmt, in das sie fallen. Da-

durch treten sie uns in dem Buche in einer befremdlichen Aufeinanderfolge entgegen, indem z. B. auf die Erzählung von der Schlacht bei Ligny (18. Juni) und die bezüglichen patriotischen Lieder ein Abschnitt folgt unter der Ueberschrift: „Worauf unsere evangelische Kirche sich erbaut hat“ und „Uebergabe der Augsburgischen Confession“ (25. Juni). Jedenfalls muß es des Lehrers besondere Sorge sein, die hier räumlich so nah aneinander gerückten und der Zeit nach so weit auseinander liegenden Begebenheiten in der Vorstellung der Kinder an ihren rechten Platz zu stellen. Das geographische Material, soweit es Deutschland, Preussen und Europa betrifft, ist zwischen den 3. August und 15. Oktober gelegt; den außereuropäischen Ländern ist ihr Platz am Schlusse des Buches angewiesen.

In dem Brandenburger Lesebuch zerfällt der zweite Kreis in zwei Abschnitte von ungleicher Größe. Der erste, größere behandelt die Geschichte des engeren Vaterlandes, Preussens, in Einzelbildern, zwischen welche geographische Beschreibungen gestellt sind. Auch Naturkundliches, wie: Geschiebe in der Mark, der Bernstein, Salzgewinnung zc. hat an geeigneter Stelle einen Platz gefunden. Der zweite, kleinere Abschnitt enthält naturgeschichtliche Darstellungen aus dem Vaterlande und Naturkundliches über Erscheinungen im Luftkreise, Barometer, Thermometer, Magnetismus, galvanische Telegraphie zc. Der dritte Kreis giebt Historisches und Geographisches aus dem weiteren Vaterlande, Deutschland, wobei namentlich auch die Gedenktage aus der Reformationsgeschichte ihre Berücksichtigung gefunden haben, führt dann den Blick hinaus in die übrigen europäischen und außereuropäischen Länder, und schließt mit einer übersichtlichen Darstellung des Weltgebäudes. Bei der Anordnung der historischen Stoffe ist innerhalb eines jeden Abschnittes die chronologische Aufeinanderfolge inne gehalten worden.

Endlich hat Goltzsch unter dem Titel: „Die Himmels- und Erdkunde in Lesestücken für Volksschulen nebst geschichtlichen Mittheilungen und Festgesängen zur Schulfeier der vaterländischen und kirchlichen Gedenktage, nach den Bestimmungen des preuß. Volksschul-Regulativs bearbeitet. Berlin, Wiegandt und Grieben,“ eine Schrift, herausgegeben, welche „den gesammten

Stoff aus der Natur- und Vaterlandskunde, soweit er nach dem Regulativ eine Berechtigung in der Volksschule hat, darbietet und zwar in der durch das Regulativ angeordneten und allein zulässigen Form völliger Verarbeitung desselben in ausgeführten Lesestücken von reichem sachlichen Inhalte, und mit Vermeidung aller Angaben und Namen, die für die Kinder der Volksschule inhalts- und beziehungslos bleiben. Sämmtliche Lesestücke sind in der Weise abgefaßt, daß die Kinder der Oberklasse einer Volksschule auch ohne Beihülfe des Lehrers durch nachdenkendes Lesen sich ihres Inhalts im Wesentlichen bemächtigen können. Eine geringe Ausnahme davon machen nur die die Himmelskunde betreffenden Abschnitte, bei denen eine eingehende veranschaulichende Besprechung ihres Inhaltes von Seiten des Lehrers durchaus erforderlich ist, wiewohl auch bei diesen Stücken in keiner Weise mathematische Begriffe, sondern nur eine wirkliche Anschauung des Himmelsgewölbes und eine Kenntniß des Polarsterns so wie irgend eines der bekanntesten Sternbilder vorausgesetzt wird."

Zur Vorbereitung für die an den vaterländischen Gedenktagen zu gebende Erzählung sind zu empfehlen:

L. Hahn. Geschichte des preußischen Vaterlandes. Berlin. Hertz. 1855.

Halmhuber. Mit Gott für König und Vaterland! oder Preußens Hohenzollern. Berlin. W. Schultze. 1854. Pr. 20 Sgr.

J. Wentzlaff. Preußens Nationalfeste. Schulvorträge. Berlin. Nauck. 1854. Pr. 15 Sgr.

Amelung. Geschichtskalender des Preußischen Vaterlandes. Berlin. Adolf. 1855. Pr. 22½ Sgr.

F. Böhr. Schulfeier des Geburtstags Sr. Maj. des Königs. Glogau. Flemming. 1851. Pr. 5 Sgr.

Beitzke. Geschichte der deutschen Freiheitskriege. Berlin. Duncker u. Humblot. 1855. 2 Bde. 4 Thlr.

C. G. Berg. Die Hohenzollern. Eine Sammlung patriotischer Gedichte. Stolp. Fritsch. 1853. Pr. $\frac{5}{6}$ Thlr.

Müller. Preußens Ehrenspiegel. desgl. Pr. 2 Thlr.

F. Kugler. Geschichte Friedrichs des Großen. Leipzig. C. B. Lorck. Pr. 1 Thlr.

L. Hahn. Friedrich der Große. Berlin 1855. W. Hertz. Pr. 2 Thlr.

Mielitz. Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig. Brandstetter. 1853. Pr. 10 Sgr.

Der „kleinen und kurzen Erdbeschreibungen für Landschulen" giebt es viele. Sie taugen alle nichts, sagt Prange (Pädag. Jahresber. 1854. S. 257) „weil sie den Lehrer irre leiten und die Sache nicht genau nehmen." Leider kann ich ihm nicht widersprechen.

Wandkarten sind herausgegeben.

a) der Provinz Preußen von Ohmann, Kawerau,
b) der Provinz Pommern von Ohmann, Handtke, dem Schullehrer-Seminar in Cöslin,
c) der Provinz Brandenburg von Strübing und Stäckel, Ohmann, Handtke, Kornatzki, Stubba,
d) der Provinz Schlesien von Ohmann, Handtke,
e) der Provinz Sachsen von Stubba,
f) der Provinz Posen von Kornatzki, Entreß,
g) der Provinz Westphalen von Ohmann, Kämper,
h) der Rheinprovinz von Ohmann, Diesterweg,
i) von Deutschland von v. Sydow, Völter, Roost, Ohmann, Hahn, Krümmer, Handtke, Mayer, Bruckner,
k) von Europa von v. Sydow, Ohmann, Hoffmann, Schwarz, Genau, Brauns, Pelz, Krümmer, Bruckner, Selle, Handtke, Keller,
l) von Palästina von Völter, Sallmann, Handtke, Ohmann,
m) von beiden Hemisphären von v. Sydow, Bruckner, Handtke, Keller, Grimm, Holle.

Für Naturgeschichte und Naturlehre haben sich als brauchbar bewährt:

G. H. v. Schubert, Lehrbuch der Naturgeschichte für Schulen und zum Selbstunterricht. Erlangen. Heyder. Pr. 10 Sgr.

Dr. F. E. J. Crüger, die Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen. Erfurt. Körner. Pr. 10 Sgr.

6. Von dem Unterricht im Rechnen.

1. Einsicht — Uebung — Anwendung. Der Unterricht im Rechnen hat es mit den Zahlen zu thun. Einsicht — Uebung — Anwendung: das sind die drei Stücke, auf welche es dabei überall ankommt. Einsicht! Wenn das Kind in die Schule tritt, so hat es Wörter gehört wie: fünf, elf, zwanzig rc., es hat sprechen gehört von Thalern, Scheffeln, Pfunden rc., es hat davon gehört, daß eine Sache so und so viel kostet u. dergl. Mit alledem aber verbindet es keine klare Vorstellung. Weder jene Zahlnamen, noch jene Werthbezeichnungen, noch das Sachverhältniß, wonach ein Ding für eine bestimmte Geldsumme käuflich ist, sind ihm vollkommen klar geworden. Der Rechenunterricht hat die Aufgabe, diese dem Kinde bis dahin nur mit einem unbestimmten Inhalt erfüllten Begriffe zur Klarheit zu bringen, das auf diesem Gebiete ihm verworren Daliegende aus einander zu legen, und es ihm möglich zu machen, ein jedes an seine Stelle zu setzen. Aber das nicht allein. Zu der gewonnenen Einsicht soll die Uebung hinzukommen; das Kind soll lernen, mit den Zahlen, den Werthen und den, an beide sich knüpfenden Verhältnissen leicht und sicher umzugehen. Zahlen und Werthe können sich vermehren und vermindern. Beides geschieht unter ganz bestimmten Verhältnissen und nach bestimmten Gesetzen. Das Leben fordert die Fertigkeit, diese Veränderungen schnell zu vollziehen; nur durch andauernde Uebung kann diese Fertigkeit gewonnen werden. — Um aber beurtheilen zu können, welche Veränderung unter den gegebenen Bedingungen mit einer Zahl vorzunehmen ist, muß das Kind zu einer Einsicht in die betreffenden Sachverhältnisse geführt werden. Das erfordert Belehrung über Zustände, Einrichtungen und Bestimmungen, die in dem praktischen Leben getroffen worden sind; es erfordert aber auch Uebung in der Anwendung dieser Verhältnisse auf die mit den Zahlen vorzunehmenden Veränderungen. Wie durch Einsicht — Klarheit, durch Uebung — Fertigkeit, so soll durch diese Anwendung — Gewandtheit erzielt werden. Diese drei: Einsicht, Uebung, Anwendung sind im Rechenunterricht dergestalt mit einander verbunden, daß jede gewonnene Einsicht so-

fort zu Uebungen Veranlassung giebt, und daß beide: Einsicht und Uebung in Anwendung genommen werden müssen. Diese innige Verbindung von Wissen, Können und Leben macht gerade den Rechenunterricht zu einem überaus werthvollen Bildungsmittel für den Schüler. Jeder Schritt, den er in der Erkenntniß vorwärts thut, erweitert ihm fühlbar seine Kraft für die Beherrschung der Zahl, mit der er es hier zu thun hat, und zeigt ihm neue Möglichkeiten, die gewonnene Einsicht und Fertigkeit praktisch zu verwerthen. Daraus erklärt sich die Erscheinung, daß Schüler, die im Rechnen gut, d. h. so unterrichtet werden, daß Einsicht, Uebung und Anwendung stets Hand in Hand gehen, mit großer Lust rechnen. Aber auch die entgegengesetzte Erscheinung erklärt sich daraus, die nämlich, daß Schüler, welche eine derartige Unterweisung nicht empfangen, mit großem Widerwillen dem Rechenunterricht beiwohnen. — Von der andern Seite erweist sich der Rechenunterricht wegen der hier geforderten nothwendigen Verbindung von Wissen und Können als ein treffliches Disciplinarmittel für den Lehrer, indem er ihn nöthigt, das, was er lehrt, sofort in Uebung zu setzen und das Geübte in das praktische Leben hinüber zu leiten. Je wichtiger diese Verbindung auf allen Unterrichtsgebieten ist, um desto erwünschter erscheint es, daß es einen Gegenstand des Schulunterrichts giebt, der ohne diese Verbindung auch nicht einmal mit einem scheinbaren Erfolge betrieben werden kann.

2. **Anschauung.** Die Einsicht, welche der Rechenunterricht in Betreff der Zahl geben soll, ist auf allen Stufen desselben aus der Anschauung herzuleiten. In der ersten Rechenstunde, die das Kind empfängt, und in der wir ihm deutlich machen wollen, welche Vorstellung es mit den Wörtern eins, zwei, drei, zu verbinden habe, zeigen wir ihm einen Finger, ein Fenster und noch ein Fenster, einen Punkt und einen Punkt und noch einen Punkt, und aus diesen, ihm unmittelbar vorgeführten sinnlichen Anschauungen gelangt es zu der Einsicht davon, was eins, zwei, drei, zu bedeuten habe. In ganz ähnlicher Weise ist auf jeder folgenden Stufe des elementaren Rechnens weitere Einsicht durch

weitere Anschauungen zu vermitteln. Das unbedingte Festhalten an diesem Grundsatz ist nicht sowohl das sicherste, sondern vielmehr das einzige Mittel, dem Rechenunterricht die erforderliche Klarheit zu geben, und den Erfolg desselben von dieser Seite her zu sichern.

Bei der Wichtigkeit der Anschauung für den Rechenunterricht sei es gestattet, hier auf ein, wie es scheint, noch nicht allgemein bekanntes Veranschaulichungsmittel für den ersten Rechenunterricht aufmerksam zu machen. Dasselbe besteht in einer etwa 2 Fuß hohen und ebenso breiten schwarzen Holztafel, in welche 100 Löcher gebohrt sind, deren 10 in 10 Reihen übereinander stehen, so daß sich 10 senkrechte und 10 wagerechte Reihen bilden. Dazu gehören 100 Knöpfchen von weißem Knochen (gewöhnliche Schubkastenknöpfchen), die in die Löcher gesteckt werden können. Vor der Pestalozzischen Einheitstabelle und ähnlichen Veranschaulichungsmitteln, auf denen die darzustellenden Einheiten fest eingetragen sind, hat das hier beschriebene Lehrmittel den Vorzug, daß es jede einzelne Uebung für sich anschaulich zu machen gestattet, ferner daß die Kinder an dieser Tafel die Zahlen entstehen sehen, ferner daß sie selbst die einzelnen Uebungen an ihr vollziehen können, endlich, daß das Veranschaulichungsmittel ein handgreifliches ist, und dadurch vor jeder Zeichnung sich empfiehlt, die nur dem Auge sinnlich wahrnehmbar wird.

3. *Auffindung der Regel.* Aus der vorgeführten Anschauung wird die jedesmal zu gewinnende Erkenntniß von den Kindern selbst und unter Anleitung des Lehrers gefunden. Die Aufmerksamkeit, zu der sie dadurch angeregt werden, die Nothwendigkeit, sich das bereits Erlernte klar wieder gegenwärtig zu machen, um zu neuer Einsicht zu gelangen, die unmittelbare Wahrnehmung davon, daß es möglich ist, aus bereits erkannten Wahrheiten neue zu erschließen, die Freude an einer derartigen fruchtbaren Thätigkeit — das alles sind schätzbare Ergebnisse für die formale Bildung des Kindes, welche sich aus diesem Verfahren ergeben, und die nirgend so unmittelbar ihm zufallen, als bei dem Rechenunterricht. Dies Verfahren ist dem älteren, mechanischen gerade entgegengesetzt. Nach demselben ward dem Schüler von dem Lehrer eine Re-

gel gegeben, nach der er mit den Zahlen zu verfahren habe, um zu dem gesuchten Resultat zu gelangen. Alles, bis auf die Art und Weise, wie da und dort Hülfs-Punkte und Striche zu machen seien, ward dem Schüler vorgeschrieben, und er that, so gut er konnte, nach, was ihm vorgethan worden war. So entschieden in anderen Unterrichtsgegenständen dies der sicherste und naturgemäßeste Weg ist, auf welchem Erkenntniß bei dem Kinde geschafft wird, so wenig genügt derselbe hier, wo die Anwendung der gewonnenen Erkenntniß nur dann möglich ist, wenn der Schüler gelernt hat, durch selbstständiges Bilden von Schlüssen die gewonnene Einsicht und Uebung für die, in dem praktischen Leben ihm vorkommenden Aufgaben nutzbar zu machen. Die dem Kinde zuzuführende Erkenntniß hat erst dann die erforderliche Klarheit und Bestimmtheit erreicht, wenn der festzustellende Gedanke bei ihm in bestimmte Worte gefaßt wird. Erst das Wort giebt dem Gedanken die Form in der er faßbar, behaltlich und mittheilbar ist; ohne dasselbe ist er ein Nebelhaftes und Verschwommenes, das keine Dauer hat und keine praktische Verwendung zuläßt.

4. Verweilen bei den Elementen. An die gewonnene Einsicht schließt sich auf jeder Stufe unmittelbar die Uebung an. Durch sie soll Fertigkeit und Sicherheit des Erlernten erzielt werden. Hier gilt es vor allem, bei den Elementen am längsten zu verweilen, um dadurch eine feste Grundlage für den weiteren Fortschritt zu erzielen. Die Fertigkeit im Rechnen ist wesentlich davon abhängig, daß der Schüler die Grundoperationen innerhalb der kleineren Zahlenkreise mit Geläufigkeit und Sicherheit vollzieht. Nichts gefährdet daher den Fortschritt mehr, als schnelles Hinwegeilen über die grundlegenden Uebungen. Zwar hat der Rechenunterricht unter anderen Eigenthümlichkeiten auch diese, daß jedes Betreten einer neuen Stufe die Wiederholung des bereits Erlernten nothwendig herbeiführt. Daraus könnte der Schluß gemacht werden, daß es nicht nothwendig sei, die grundlegenden Operationen bis zur größten Fertigkeit einzuüben, weil sie ja später immer wiederkehren. Allein bei dieser Wiederkehr sollen sie nicht sowohl wiederholt, sondern angewandt werden, und um sie anwenden zu können, muß man sie in der

Gewalt haben, sie beherrschen. Darum verweilt beispielsweise der Lehrer lange bei der Behandlung des Zahlenkreises von eins bis zehn und noch länger bei dem von zehn bis hundert, indem er die innerhalb desselben liegenden Zahlen nach möglichst vielen Seiten hin betrachten läßt; darum übt er das Einmaleins bis zur äußersten Fertigkeit, dergestalt, daß die Kinder die verschiedenen Vielfachen fast ohne Besinnen augenblicklich anzugeben vermögen; darum stellt er mit den am häufigsten vorkommenden Zahlen wie 12, 24, 30 die mannigfaltigsten Uebungen an, deren Ergebniß: Sicherheit im Umgehen mit ihnen, ihm und den Kindern später reichlich zu statten kommt.

5. **Benannte und unbenannte Zahlen.** Auf jeder Stufe wird das Rechnen mit reinen unbenannten Zahlen mit dem Rechnen mit benannten Zahlen verbunden. So geschah es früher nicht; man behandelte vielmehr zuerst die Grundoperationen mit unbenannten Zahlen und ließ dann dieselben mit benannten Zahlen folgen. Diese Trennung vorzunehmen ist nicht zweckmäßig. Die Zahlen sind ursprünglich alle benannt. Man rechnet zuerst mit Fingern, Strichen, Knöpfen u. dergl. Die reine Zahl ist eine Abstraction, freilich eine so leichte, daß sie auch der kleinste Schüler ohne Schwierigkeit vollzieht, aber doch immer eine solche. Es ist daher kein Grund vorhanden, das Rechnen mit unbenannten und benannten Zahlen von einander zu trennen. Gleicherweise wird das angewandte Rechnen nicht bis auf eine spätere Stufe hinausgeschoben, sondern sofort mit dem Rechnen in benannten und unbenannten Zahlen in Verbindung gebracht, und dadurch die Betrachtung und Erwägung der in dem praktischen Leben vorkommenden Verhältnisse in die Rechenübung hineingezogen. Schon bei der Behandlung des Zahlenkreises von 1 bis 10 müssen Aufgaben vorkommen wie diese: Georg bekommt heut 2 Groschen und morgen 2 Groschen, wie viel Groschen hat er? Fritz und Paul erhalten von der Mutter 6 Aepfel, um sich darin zu theilen, wieviel erhält jeder? Doch ist davor zu warnen, daß der Lehrer sich nicht allzu häufig, namentlich auf den unteren Stufen, solcher Einkleidungen bediene; denn die Gefahr liegt nahe, daß dadurch der Unterricht breit wird. Aber ge-

rade das Rechnen verlangt Kürze und Bestimmtheit. Der Unterricht in ihm darf seine Belebung weniger in dem von außen Herangebrachten, als in der Behandlung der Zahl selbst finden.

6. Kopf- und Tafelrechnen. Das Rechnen ist eine Thätigkeit, die unter allen Umständen denkend, also im Kopfe vollzogen werden muß. Allein es ist möglich, daß man diese Thätigkeit ausschließlich im Kopfe vollzieht, oder auch, daß man sich dazu äußerer Mittel oder Zeichen bedient. Im ersteren Falle spricht man von einem Kopfrechnen, im andern von einem Zifferrechnen, Tafelrechnen, schriftlichen Rechnen. Alles Rechnen aber, geschehe es mit oder ohne sichtbare Zeichen, muß ein Denkrechnen sein. Da in der Schule diejenigen Rechenaufgaben, deren Lösung ohne Anwendung schriftlicher Zeichen erfolgen soll, in mündlicher Rede dargelegt und gelöst werden, so spricht man auch von einem mündlichen Rechnen im Gegensatz zum schriftlichen. Bei diesem Rechnen denkt man an gar kein Zeichen, sondern an Zahlen. Wer dagegen, indem er eine Rechenaufgabe löst, sich die Ziffern vorstellt, mit denen die Zahl geschrieben wird, und nun, indem er beständig das Bild der Zahlzeichen vor Augen hat, mit diesen so verfährt, als wären sie vor ihm aufgeschrieben, der rechnet mit Ziffern, auch wenn er deren keine einzige niederschreibt. — Welche Aufgaben durch Kopfrechnen und welche durch Zifferrechnen gelöst werden sollen, hängt von der Fähigkeit des Rechnenden und von den Umständen ab. Wer im Rechnen sehr geübt ist, vermag Aufgaben im Kopfe zu lösen, bei denen ein Anderer sich der Ziffern bedienen muß. In der Volksschule wird es durchschnittlich genügen, wenn die Fertigkeit erzielt wird, Aufgaben, die den Zahlenraum bis Tausend nicht überschreiten, ohne Hülfe der Ziffern zu vollziehen. In keinem Fall aber darf Kopfrechnen und Tafelrechnen beim Unterricht dergestalt von einander gesondert werden, daß jedes seinen eigenen Gang geht, und getrennt von dem andern fortschreitet, so daß z. B. dasselbe Kind, wenn es in der Schule angeleitet wird, mündlich Aufgaben der Multiplication zu lösen, für seine häuslichen Aufgaben Divisions-Exempel erhält. Eben so wenig ist es statthaft, das schrift-

liche Rechnen lediglich nach einer gegebenen Regel ausführen zu lassen. Das schriftliche Verfahren, zu dem der Schüler Anleitung erhält, muß aus dem mündlichen Verfahren dergestalt abgeleitet werden, daß der Schüler erkennt, er vollziehe hier dieselbe Thätigkeit, die er dort zu vollziehen angeleitet war.

Beim schriftlichen Rechnen ist mit Fleiß auf deutliche Ziffern und übersichtliche Darstellung zu halten. Ein undeutlicher Buchstab kann allenfalls aus dem Zusammenhange erkannt werden, eine undeutliche Ziffer nicht. Auf gutes Ziffernschreiben ist daher besondere Sorgfalt zu verwenden. Schüler, denen es schwer wird, das hier Geforderte zu leisten, müssen zu besonderen häuslichen Uebungen angehalten und angeleitet werden. Die Uebersichtlichkeit der Darstellung wird durch die Benutzung karirter Rechenhefte erleichtert; auch muß eine Seite der Rechentafel mit solchen Linien, die sich leicht mit einem spitzen Messer einritzen lassen, versehen sein. Ein Rechenheft, das der Sauberkeit ermangelt, läßt auf einen unklaren Rechenunterricht, den das Kind empfangen hat, zurückschließen.

7. **Klares Denken — richtiges Sprechen.** „Klares Denken und richtiges Sprechen ist ein wesentlicher formeller Bildungszweck bei dem Rechenunterricht." Diese Forderung des Regulativs verlangt zuerst, daß jede Aufgabe mit äußerster Bestimmmtheit gestellt werde, wozu gehört, daß in ihr nichts Ueberflüssiges vorkomme, und daß sie zugleich mit richtiger und scharfer Betonung ausgesprochen werde. Demnächst verlangt sie, daß die Auflösungen mündlich mit äußerster Bestimmtheit gegeben werden, mit scharfen Accenten und mit Hervorhebung der Wörter, an welche das Fortschreiten der Operation sich anknüpft. Dieser Forderung kann natürlich nur bei klarem Denken genügt werden. Ihre Erfüllung aber ist im Elementarunterricht von höchster Wichtigkeit, weil es keinen Unterrichtsgegenstand giebt, der so unabweisbare Aufforderung zu bestimmtester Fassung und strengster Verbindung der Gedanken enthält, als der Rechenunterricht. Manche Lehrer begnügen sich in dieser Beziehung mit höchst mangelhaften Leistungen, wenn nur

das gesuchte Resultat richtig gefunden wird. Sie lassen z. B. für die Aufgabe: 6 Pfd. kosten 2 Thlr. 10 Sgr. was kostet 1 Pfd.? folgende mündliche Auflösung gelten: Wenn 6 Pfd. 2 Thlr. 10 Sgr. kosten, so dividire ich 2 Thlr. 10 Sgr. mit 6. Der sechste Theil von 2 Thlr. sind 10 Sgr.; 6 in 10 Sgr. geht 1 mal, bleibt 4 übrig, macht $\frac{4}{6}$ oder $\frac{2}{3}$, also zusammen $11\frac{2}{3}$ Sgr. Hier kommt weder „klares Denken", noch „richtiges Sprechen" zur Erscheinung. Das gegebene Beispiel muß folgendermaßen gelöst werden: Wenn 6 Pfd. 2 Thlr. 10 Sgr. kosten, so kostet 1 Pfund den 6ten Theil von 2 Thlr. 10 Sgr. Der 6te Theil von 2 Thlr. oder von 60 Sgr. sind 10 Sgr., der 6te Theil von 10 Sgr. sind $1\frac{2}{3}$ Sgr.; 10 Sgr. und $1\frac{2}{3}$ Sgr. sind $11\frac{2}{3}$ Sgr. Wenn also 6 Pfd. 2 Thlr. 10 Sgr. kosten, so kostet 1 Pfund $11\frac{2}{3}$ Sgr. In dieser Lösung ist alles klar gedacht, einfach und bestimmt ausgesprochen. An einem einzigen so gelösten Beispiel lernt der Schüler mehr, als an zehn, die man unklar oder sogar confus zu lösen ihm gestattet.

8. Münzen, Maaße ꝛc. Das Regulativ fordert es ausdrücklich, daß die angewandten Aufgaben aus dem Lebens- und künftigen Berufskreis der Kinder entnommen seien, wobei also die nöthige Rücksicht auf die landesüblichen Münzen, Maaße und Gewichte und auf deren praktische Anwendungen zu nehmen ist. Zu diesem Zwecke ist es unbedingt erforderlich, daß die gangbaren Münzsorten sowie die üblichen Maaße und Gewichte den Kindern vorgezeigt, und von ihnen betrachtet werden; auch giebt das Vergleichen der einzelnen Münzsorten untereinander Gelegenheit zu mannigfaltigen Uebungen, und lehrt die Kinder auf Dinge achten, die in dem täglichen Leben vielfach vorkommen.

9. Brüche. Eine besondere Schwierigkeit pflegt in dem Rechnen mit Brüchen gefunden zu werden. Dieselbe verschwindet am leichtesten, wenn man die Kinder früh mit den einfachsten Brüchen bekannt macht, und sie damit umgehen lehrt. Nur darf nicht versäumt werden, auch hier, wie überall beim Rechnen, von der Anschauung auszugehen, indem man ein Stäbchen oder einen Streifen Papier vor den Augen der Kinder in eine Anzahl gleicher Theile

zertheilt, und daran ihnen das Wesen des Bruches zur Anschauung bringt.

10. Stille Beschäftigung. Für stille Beschäftigung und häusliche Aufgaben namentlich auf den ersten Stufen empfehlen sich Reihenaufgaben z. B. 5 + 3 = 8. 8 + 3 = 11, 11 + 3 = 14 u. s. w. Sie nöthigen das Kind zur Aufmerksamkeit, indem es veranlaßt wird, jede neue Aufgabe sich selbst zu stellen, und sie machen es dem Lehrer möglich, aus dem Resultat, welches am Schluß der Reihe steht, mit Leichtigkeit zu übersehen, ob richtig gerechnet worden ist. Einen andern Weg um beim Rechenunterricht ohne Zeitaufwand eine große Zahl der angemessensten, an den behandelten Lehrstoff aufs genaueste sich anschließenden Aufgaben zu stellen, hat Goltzsch angegeben. Er schlägt vor, daß der Lehrer sich aus gespaltenen Klafterscheiten gegen 30 Leisten anfertigt oder vom Tischler anfertigen läßt, jede etwa $1\frac{1}{8}$ Zoll breit und 3 Fuß lang, diese mit weißem Papier beklebt, und auf jede Leiste 20 große Ziffern in genau gleichen Abständen untereinander schreibt. Auf drei dieser Leisten ist zwanzigmal die Null zu schreiben, und auf zwei derselben 20mal die Ziffer 1, auf eine andere 20mal die Ziffer 2, und so fort immer wieder auf eine andere Leiste 20mal die Ziffer für jede der anderen Grundzahlen 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Auf eine Leiste sind die Ziffern von 1 bis 9 unter einander, und darauf rückwärts von 9 bis 0 zu schreiben; auf drei Leisten sind sämmtliche Grundzahlen in willkührlicher Ordnung, auf zwei Leisten die Ziffern 5 bis 9, auf zwei die Ziffern von 1 bis 5, aber ebenfalls in beliebiger Reihenfolge zu setzen. Endlich werden auf einige Leisten Bruchzahlen geschrieben, auf zwei dergleichen je 20 Additionszeichen (+), auf zwei andere eben so viel Subtraktionszeichen (—), auf zwei andere eben so viel Multiplikationszeichen (×), auf einer 20 Divisionszeichen (:) und endlich auf noch einer 20 Gleichheitszeichen (=) vom Lehrer gezeichnet. Zur Zusammenstellung dieser Leisten behufs Stellung der Rechenaufgaben ist nur ein einfacher Holzrahmen, 2 bis 3 Fuß breit von einer der Länge der Leisten entsprechenden Höhe erforderlich, dessen unterer Rand einen der Dicke der Leisten angemessenen Falz in der Mitte hat, und in dessen oberem Rande sich eine Oeffnung

befindet, die ein wenig weiter ist, als die Holzleisten dick sind. Vor dieser oberen Querleiste des Rahmens ist noch ein Falz anzubringen zum Hineinstellen kleiner Holztäfelchen, auf welchen die Benennungen der Zahlen, mit welchen gerechnet werden soll, als z. B. Thlr., Sgr., Pf., Ctr., Pfd., Lth. u. s. w. verzeichnet sind. Wenn man mit Benutzung dieses Apparates Uebungsaufgaben mit benannten Zahlen stellen will, so wird ein kleines mit Papier beklebtes Holztäfelchen in den Falz vor der oberen Querleiste des Rahmens hingestellt, auf dem die Benennung der Zahlen als Thlr., Sgr., Pf., Pfd., Lth. &c. geschrieben steht; bei Regeldetriaufgaben wird hinter die beiden Stäbe, welche die Angabe enthalten, als z. B. 2 Pfd. kosten 3 Sgr. erst irgend ein Stab mit der unbedruckten Seite nach außen gekehrt gestellt, auf welchen auch zuvor zwanzig große Fragezeichen (?) geschrieben werden können, und erst hinter diesen Stab derjenige Stab gestellt, welcher die benannten Zahlen angiebt, auf die sich die Frage bezieht. Unter dem Titel: Ziffernstäbe zu Rechenübungen in Elementarschulen nebst Wandtafeln zum Zifferrechnen, Berlin bei Wiegandt und Grieben (Pr. 20 Sgr.) ist alles zur Herstellung des Apparates Erforderliche durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Auch hat Goltzsch in Gemeinschaft mit Theel das Ganze des grundlegenden Rechenunterrichts in der Volksschule in vollständiger Ausführung bearbeitet, und ist die betreffende Schrift unter dem Titel: Der Rechenunterricht in der Volksschule I. 2te vermehrte Aufl. 21 Sgr. — II. 28 Sgr., Berlin bei Wiegandt und Grieben erschienen.

II. Stufen des Rechenunterrichts. Die einzelnen Stufen des Rechenunterrichts in der Volksschule schreiten nicht, wie es sonst wohl üblich war, nach den einzelnen Zahloperationen fort, sondern nach dem geringeren und größeren Umfang der Zahlenräume, in welche die Kinder eingeführt werden. Es wird also in Behandlung genommen:

1) der Zahlenraum von eins bis zehn,
2) der Zahlenraum von zehn bis zwanzig,
3) der Zahlenraum von zwanzig bis hundert,
4) der Zahlenraum von hundert bis tausend,
5) der höhere (unbegrenzte) Zahlenraum.

Innerhalb jedes dieser Zahlenräume kommen sämmtliche Rechenoperationen mit ganzen und gebrochenen Zahlen sowohl mündlich als schriftlich zur Uebung und Anwendung. Auch die sogenannten Regeldetri-, Zeitrechnungs-, Raumberechnungsaufgaben u. dgl. lösen sich, sobald die erforderliche Einsicht in die betreffenden Sachverhältnisse gewonnen ist, in Additions-, Multiplikations-, Subtractions- oder Divisionsaufgaben auf, nur daß es der Beurtheilung des Schülers anheim fällt, welche von diesen Operationen in jedem einzelnen Falle vorzunehmen ist, um zu der Beantwortung der gestellten Frage zu gelangen.

12. Umfang der Aufgaben. Anleitung und Uebung in der Behandlung sehr großer Zahlen zu geben ist nicht Ziel der Volksschule. Jene ellenlangen Exempel, wie man sie in älteren Rechenbüchern findet, ermüden die Kinder und den Lehrer, benehmen jenen die Lust zum Rechnen, und gehen über das Bedürfniß des praktischen Lebens weit hinaus. Dagegen ist es unerläßlich, daß der Lehrer sich und den Schülern die Ueberzeugung davon verschafft, die zu stiller oder häuslicher Beschäftigung gegebenen Aufgaben seien richtig gelöst worden. Durch die vielen, namentlich in der einklassigen Schule im Rechnen sich bildenden Schülerabtheilungen wird es schwierig, jenem Erforderniß in seinem ganzen Umfange gewissenhaft zu genügen. Doch ist es nicht schwer, die hier erwünschte Hülfe zu schaffen, wenn der Lehrer nicht allein die älteren und zuverlässigen Schüler für die Durchsicht der gelieferten Arbeiten heranzieht, sondern auch die Einrichtung trifft, daß Schüler derselben Abtheilung unter Austausch ihrer Tafeln sich gegenseitig ihre Arbeiten durchsehen. Dadurch darf er sich aber nicht von der Pflicht entbunden erachten, so oft als möglich selbst von den Leistungen der Kinder Kenntniß zu nehmen. Einzelne hinter den Uebrigen zurückbleibende Schüler müssen der besondern Nachhülfe williger und befähigter Mitschüler überwiesen werden.

13. Lehrmittel. 1. A. Böhme, Rechenbuch für Elementarschulen. F. Müller. Berlin. Heft I. 1½ Sgr., II. 1½ Sgr., III. 2 Sgr.

Das erste Heft, enthaltend die vier Species, Resolution, Reduction, Preisberechnungen und die gewöhnlichsten Brüche,

giebt ein abgerundetes, für die beschränktesten Verhältnisse ausreichendes Ganze. Heft II. erweitert das erste, gewissermaßen concentrisch. Heft III. giebt die ausführlichere, für die meisten Elementarschulen schon entbehrliche Behandlung der Brüche ꝛc.

2. A. Böhme, Erstes und zweites Uebungsbuch im Rechnen. Geb. 5 u. 7½ Sgr. F. Müller. Berlin. Beide Bücher behandeln den ad 1 genannten Stoff; Ausstattung und Erweiterung sind günstigeren Verhältnissen entsprechende.

3. W. Koch, Aufgaben für das schriftliche Rechnen. Appelius. Berlin.

Heft I. II. III. à 2½ Sgr. Rechnungsarten ohne Brüche; Heft IV. V. à 5 Sgr. Rechnungsarten mit Brüchen. Jedes Heft besteht aus zwei parallelen Cursen. (Fortsetzung für höhere Schulen: Heft VI. VII. à 5 u. 7½ Sgr.)

4. Schaeffer, Rechenaufgaben. Schroeder. Berlin.

Heft I. II. Rechnungsarten ohne Brüche; Heft III. Bruchrechnungen; Heft IV. Regeldetri, Raumberechnungen ꝛc. Jedes Heft roh 2½ Sgr., geb. 3½ Sgr.

5. Heller und Glaubitz, stufenweis geordnete Aufgaben zum schriftlichen Rechnen. Flemming. Groß-Glogau.

Sieben Hefte à 1 Sgr. bis 1½ Sgr. Davon behandeln I. u. II. die Rechnungsarten ohne Brüche, III. die Brüche, IV. bis VII. die verschiedenen angewandten Rechnungsarten und Decimalbrüche.

6. Winter, K. F. Rechenbuch. Wittenberg beim Herausgeber und Weißenfels bei Meusel.

Heft I. 1½ Sgr. vier Species in unbenannten Zahlen; II. vier Species in angewandten Zahlen; III. die Brüche; IV. einfache und zusammengesetzte Regel-de-tri.

7. Scheidemann (Selbstverlag in Stettin) drei Aufgabenhefte für das Ziffernrechnen à 1 Sgr.

Heft I. vier Species mit unbenannten Zahlen; II. vier Species mit benannten; III. Brüche und Regel-de-tri.

8. Essen-Werdensches Rechenbuch von Essing. Bädecker. Essen. Vier Hefte.

Ia. Fibel (in den Händen der Schüler entbehrlich. 2½ Sgr.); Ib. Zahlenraum von 1 bis 100; IIa. Zahlenraum von 1 bis 1000; IIb. unbegrenzter Zahlenraum und die verschiedenen bürgerlichen Rechnungsarten.

9. Hoesch, Rechenbuch für Volksschulen, drei Hefte für schriftliches Rechnen à 2½ Sgr. Grote. Hamm.

Parallel den obigen 3 Heften für mündliches Rechnen.

10. Quitzow, praktisches Rechenbuch. Ebert's Erben. Güstrow.

I. S. 96 vier Species in ganzen unbenannten und benannten Zahlen. II. S. 62 Bruchrechnungen. III. S. 312 geht über das Bedürfniß von Elementarschulen hinaus.

11. Hentschel, Aufgaben zum Zifferrechnen. Merseburger. Leipzig.

Heft I. Erste Abth. die vier Grundrechnungsarten (2 Sgr. ungebunden). Heft I. Zweite Abth. die vier Grundrechnungsarten mit ungleich benannten, ganzen Zahlen. Heft II. Erste Abth. Bruchrechnungen. Heft II. Zweite Abth. angewandte Aufgaben. Sämmtlichen Heften geht noch eine Rechen- (Hand-) Fibel voran, die aber in den Händen der Schüler entbehrlich erscheint.

7. Von dem Unterricht im Zeichnen.

1. Zweck. Die unendliche Mannigfaltigkeit der Formen, in denen die irdischen Dinge zur Erscheinung kommen, lassen sich im Wesentlichen auf gewisse sehr häufig wiederkehrende Grundformen zurückführen. Die Betrachtung dieser, ihre Benennung, ihre Vergleichung liefert einen auch der Volksschule sehr nahe liegenden Unterrichtsstoff. Dazu kommt, daß die Rücksicht auf das praktische Leben, welches vielfach eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen dieser Grundformen selbst von dem kleinen Handwerker fordert, die Aufnahme des Unterrichts in dieser Fertigkeit in den Lehrplan der Elementarschule wünschenswerth macht. Das Regulativ bestimmt Zweck und Umfang desselben in den Worten: „Im Zeichnen ist zunächst nur auf Fertigkeit in Handhabung des Lineals und

Maaßes, so wie in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfniß des praktischen Lebens erfordert, zu halten." Es wird möglich sein, das hier Geforderte zu leisten, wenn den Zeichenübungen wöchentlich auch nur eine Stunde zugewiesen wird. Ueberdies eignen sie sich sehr wohl zu einem Gegenstande der stillen Beschäftigung, weil die Kinder in der Regel sich ihnen gern hingeben, und weil es nicht schwer hält, den auf sie von dem einzelnen Schüler verwendeten Fleiß schnell zu controlliren.

2. Zeichenmaterial. Die ersten Uebungen im Zeichnen werden auf der Schiefertafel mit dem Schieferstifte angestellt. Letzterer muß zu diesem Zweck wohlgespitzt sein. Es ist nicht zweckmäßig, den Schieferstift mit dem Messer zu spitzen, vielmehr empfiehlt es sich, für diesen Zweck ein Stück Sandstein, etwa von der Größe eines Ziegelsteines, in der Schule in Bereitschaft zu halten; in dem Inventarium jeder Elementarschule sollte sich ein solches vorfinden. Zu dem für den Elementarschüler erforderlichen Zeichenmaterial gehört ferner ein Lineal oder ein Kantel. Um die Brauchbarkeit dieser Instrumente zu sichern, ist es nothwendig, daß ihre Ränder vor Verletzungen geschont werden. Der Lehrer hat darauf die Kinder von Zeit zu Zeit aufmerksam zu machen und sie zu warnen, daß sie jene Lehrgeräthe nicht zum Schlagen u. dergl. mißbrauchen. Freilich muß, wenn diese Warnung von Erfolg sein soll, vorausgesetzt werden, daß man auch in des Lehrers Hand nie ein Lineal oder einen Kantel zu einem andern Zweck sehe, als um damit Linien zu ziehen(!). Die genannten Instrumente sollen aber in der Hand des Schulkindes auch die Stelle eines Maaßes vertreten, denn es soll beim Zeichenunterricht zugleich lernen, auch mit diesem umzugehen. Zu dem Ende ist es erforderlich, daß die in den Händen der Kinder befindlichen Lineale und Kantel durch eingeritzte und geschwärzte Linien in Zolle, und weiter in halbe und viertel Zolle eingetheilt seien. Wo diese Eintheilung den genannten Lernmitteln fehlt — und dies dürfte in der Regel der Fall sein — da ist es nothwendig, daß sich der Lehrer der Bemühung unterziehe, die angegebene Eintheilung sicher und erkennbar einzutragen. — Die älteren Schüler zeichnen mit dem

Bleistift auf Papier. Die Beschaffung eines brauchbaren Zeichenstifts ist auch den Aermeren möglich gemacht, da es einen guten Bleistift in weißem Holz giebt, von dem 1 Dtzd. nur $1\frac{1}{2}$ Sgr. kostet.

3. Reihenfolge der Uebungen. Wir wollen es versuchen, in dem Folgenden eine Reihe der anzustellenden Uebungen aufzustellen, die nach Bedürfniß leicht durch Mittelglieder ergänzt und erweitert werden kann.

a. An einem Würfel erläutert der Lehrer die Bezeichnungen: oben, unten, rechts, links, rechts oben, links oben u. s. w. Durch Uebungen von Setzen einzelner Punkte von einem angegebenen Punkte aus werden diese Bezeichnungen geläufig gemacht.

b. Die Ausdrücke senkrecht, wagerecht, schräg, werden durch Punktreihen veranschaulicht, und das Veranschaulichte wird durch entsprechende Uebungen in der Vorstellung der Kinder befestigt.

c. Von einem Punkte aus werden andere in bestimmten Entfernungen und Richtungen eingetragen. Die Kinder werden angeleitet, sich für die Lösung der ihnen gestellten Aufgaben des an dem Lineal befindlichen Maaßes zu bedienen. Aehnliche Uebungen zur Uebung des Augenmaaßes, wobei die Anwendung des wirklichen Maaßes ausgeschlossen bleibt, folgen.

d. Die Linie wird an Körpern als Begrenzung der umschließenden Fläche zur Anschauung gebracht. Unterschied von graden, krummen und gebrochenen Linien. Zeichnung derselben.

e. Es werden senkrechte, wagerechte, schräge, grade Linien mit Hülfe des Lineals über die ganze Tafel weggezogen, die Ausdrücke: gleichlaufend, ungleichlaufend, hintereinanderlaufend veranschaulicht, und daran Zeichenübungen geknüpft.

f. Es werden Linien von bestimmter Länge und von bestimmter Richtung gezogen, immer mit Anwendung des Lineals und des Maaßstabes.

g. Es wird gezeigt, wie Linien vermittelst des Maaßstabes in eine gegebene Anzahl von gleichen Theilen getheilt werden können. Entsprechende Uebungen folgen.

h. Vereinigung der Linien in ihren Endpunkten, Winkel; verschiedene Arten derselben.

i. Vereinigung mehrerer Linien in einem Punkte.

k. Vereinigung der Linien in Durchschnittspunkten.

l. Das Viereck als Quadrat, als Rechteck, als Raute. Zerlegung des Vierecks in Dreiecke durch Verbindung der gegenüberliegenden Winkel mittelst einer graden Linie.

m. Das Dreieck als rechtwinkliges, spitzwinkliges, stumpfwinkliges; als gleichseitiges, gleichschenkliches, ungleichseitiges.

n. Zeichnung regelmäßiger Figuren durch Verbindung entsprechender Theilpunkte, die in den Begrenzungslinien von Vierecken und Dreiecken liegen.

o. Versuche im Zeichnen von Gegenständen nach unmittelbar vorliegender Anschauung.

Bei allen diesen Uebungen, die, wie leicht ersichtlich, eine große Mannigfaltigkeit zulassen, ist festzuhalten, daß durch sie „Fertigkeit in Handhabung des Lineals und Maaßes, sowie in der Darstellung einzelner Linearzeichnungen“ erzielt werden soll. Für Uebungen im freien Handzeichnen wird die Elementarschule schon darum wenig Gelegenheit bieten können, weil es ihren Schülern dazu an Zeit und an dem erforderlichen besseren Material fehlt. Doch bieten auch die vorhin angezeigten Uebungen Veranlassung dar, Einiges in diesem Sinne zu thun, indem z. B. die Aufforderung gestellt wird, kleinere, in eine größere Figur eingetragene Flächen mittelst paralleler Linie auszufüllen u. dergl. Jedenfalls werden diese Uebungen genügen, um die etwa sich vorfindende besondere Begabung einzelner Schüler erkennbar zu machen, wodurch unter Umständen erwünschte Fingerzeige für die Wahl ihres künftigen Berufs gegeben werden. Noch sei daran erinnert, daß, namentlich auf den unteren Stufen, jede Aufgabe, die der Lehrer den Schülern stellt, von ihm selbst vor ihren Augen an der Wandtafel gelöst wird, und daß nicht nur auf Genauigkeit, sondern auch auf Sauberkeit der Zeichnung mit Ernst gehalten werden muß.

Dem Schlesischen Volksschul-Lesebuche ist ein Anhang, betitelt: „Uebungen im Zeichnen für die ersten Schul-

jahre", beigegeben, welcher auf 8 Octavseiten 142 Figuren enthält, die in einfachen Umrissen Gegenstände aus dem gewöhnlichen Leben darstellen, und in dem sachlichen und sprachlichen Unterricht, wie er sich im Anschluß an das Lesebuch ergiebt, Erwähnung finden. Es scheint hiernach die von dem Regulativ erforderte Uebung „der Handhabung des Lineals und Maaßes" den späteren Schuljahren vorbehalten zu sein.

4. Lehrmittel. A. Lüben, Leitfaden zum Zeichenunterricht für Volksschulen. Halle. Anton.

Vierundzwanzig Vorhängeblätter zum Zeichnen, bestimmt für den Massenunterricht. Halle. Kümmel.

Soldan, Vorlegeblätter zu einem stufenmäßigen Elementarunterricht im Zeichnen. Nebst Gebrauchsanleitung. Darmstadt. Papst.

F. Hoffmeister, Wandtafeln für den Unterricht im Zeichnen, um in Volks-, Real- und Handwerksschulen eine ganze Klasse gleichzeitig mit einer Aufgabe beschäftigen zu können. Nebst erklärendem Text. Berlin. Gropius.

Raumlehre und Zeichnen in Verbindung dargestellt auf 64 Blättern in 4 Heften. Zeichnungen von W. Sauer, Text von E. W. Hertzsprung. Berlin. Heymann.

8. Von den Freiübungen.

1. Berechtigung. Das Regulativ für die einklassige Elementarschule erwähnt der körperlichen Uebungen nicht. Wohl aber wird in dem Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien bemerklich gemacht, daß durch umsichtige Anwendung des Ling'schen und des Spieß'schen Systems die angehenden Lehrer eine sehr zweckmäßige Anleitung erhalten werden, später die Spiele der Schuljugend zu organisiren, und unter günstigen Verhältnissen auch ihrerseits dazu beizutragen, daß diese sich als die Jugend eines wehrhaften und tapferen Volkes fühlen, und den entsprechenden Tugenden desselben nacheifern lerne. Ueberdies sind durch Allerhöchste Kabinets-Ordre vom 6. Juni 1842 die Leibesübungen als ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt, und in den Kreis

der Volkserziehung aufgenommen worden. Hiernach kann die Berechtigung, an dieser Stelle von den in der Schule anzustellenden körperlichen Uebungen zu reden, nicht in Zweifel gezogen worden.

2. Spieß. — Ling. Durch die Bemühungen von Adolph Spieß ist eine Weise des Turnens ins Leben gerufen worden, die es möglich macht, die körperlichen Uebungen auch in den Bereich der Elementarschule hineinzuziehen. Gleichzeitig gewannen, namentlich in Preußen, die verwandten Bestrebungen des Schweden P. H. Ling Geltung, welcher körperlichen Gebrechen durch körperliche Thätigkeit vorbeugen und abhelfen wollte. Es ist insonderheit das Verdienst H. Rothsteins, Hauptmanns und Unterrichtsdirigenten an der königlichen Central-Turnanstalt zu Berlin, uns mit Ling's System näher bekannt gemacht und es für pädagogische Zwecke verarbeitet zu haben. Dem Letzteren schließen wir uns in der folgenden Darstellung auch deshalb an, weil ihm in seiner amtlichen Stellung die Ausbildung von Turnlehrern für Preussen obliegt.

3. Freiübungen. Unter Freiübungen werden alle diejenigen Uebungen verstanden, welche ohne Benutzung von Gerüsten und Geräthen oder irgend welcher Apparate und Vorrichtungen ausgeführt werden, im Unterschied zu den Rüstübungen, bei welchen man sich der Gerüste ꝛc. als Masten, Schwebebäume, Taue, Leitern, Stäbe bedient. Die Uebungen finden in den Freiübungen durchweg auf dem natürlichen Erd-Boden oder auf dem geschlossener Räume ihren Stützpunkt und bewegen sich, ohne irgend ein Geräth zu benutzen. Bei einer gewissen Klasse von Freiübungen erfolgen die Bewegungen zwar unter noch anderweitiger Stützung; indessen wird diese doch nicht durch Apparate oder andere äußerliche Mittel bewirkt, sondern sie ist eine lebendige Stützung, bewirkt durch wechselseitige Handanlegung der Uebenden selbst.

Die Freiübungen bestehen ihrer Gesammtheit nach 1. in Gliederbewegungen auf der Stelle, und zwar ohne wechselseitige Stützung; 2. in Bewegungen von der Stelle, ebenfalls ohne jede Stützung; 3. in Bewegungen mit Stützung; 4. in Ringe-Uebungen und 5. in Uebungen aus der ästhetischen Gymnastik.

Die Freiübungen erhalten ihren hohen Werth für die Bildung der Uebenden wesentlich dadurch, daß sie von Mehreren gemeinsam unter Leitung eines Sachkundigen ausgeführt werden. Diese gemeinsame, ordnungsmäßige und präcise Ausführung wird dadurch ermöglicht, daß diese Uebungen in ähnlicher Weise, wie die militairischen Exercitien nach Kommando erfolgen, natürlich mit dem Unterschiede, der in dem Wesen und Zweck der militairischen Uebungen einerseits, und der gymnastischen andrerseits begründet ist.

Zum geregelten, zweckentsprechenden Betrieb der Freiübungen gehört, daß die Uebenden in einer bestimmten Ordnung aufgestellt sind. Dieselbe ist entweder eine geschlossene, wenn die Uebenden Arm an Arm sich aufstellen, oder eine geöffnete, wenn sie um eine oder um zwei Armlängen von einander Abstand nehmen.

Wie im Einzelnen diese Uebungen anzustellen und fortzuführen sind, ist angegeben in: H. Rothstein, die gymnastischen Freiübungen nach dem System P. H. Lings, reglementarisch dargestellt. Berlin. Schröder. 1853. —

4. Ihre Stellung in der Volksschule. Die Freiübungen empfehlen sich zur Einführung in die Elementarschule zuvörderst dadurch, daß jeder Lehrer für die Leitung derselben sich befähigen kann. Es gehört dazu nicht etwa besondere körperliche Gewandtheit, jugendliche Kraft, lange fortgesetzte Uebnng, sondern fast nichts, als der ernste Wille, sich mit dieser Angelegenheit einmal aus eigener Anschauung bekannt zu machen, der Entschluß, sie anzugreifen und die Ausdauer, diesen Entschluß durchzuführen. Es ist nicht möglich, auch nur einmal eine mit Freiübungen beschäftigte Schulklasse oder Schule zu sehen, ohne sofort den Eindruck zu gewinnen, daß in ihnen ein erwünschtes Mittel dargeboten ist, um den Körper zu kräftigen, der Seele zur Herrschaft über denselben zu verhelfen und Muth und Tapferkeit in ihr zu erwecken. Von diesem Eindruck aus, sollte man meinen, liege jener Entschluß, auch in der eigenen Schule die Sache anzugreifen, ganz nahe. — Die Durchführung desselben ist dadurch außerordentlich erleichtert, daß es für die Freiübungen durchaus keiner Geräthe und

künstlicher Vorrichtungen, sondern nur eines Platzes bedarf, wie ihn wohl jede Elementarschule auf dem Lande und in kleineren Städten besitzt, der groß genug ist, um den Schülern die Möglichkeit zu freier Bewegung darzubieten. — Einen weiteren wichtigen Umstand, der den Freiübungen zur Empfehlung gereicht, erblicken wir darin, daß sie nicht einmal eine besondere Zeit für sich in Anspruch nehmen, sondern daß es genügt, wenn man sie in den sogenannten Zwischenminuten anstellt, vorausgesetzt, daß die Einrichtung getroffen wird, nicht — wie es noch vielfach geschieht — nach jeder Lehrstunde eine Unterbrechung von mehreren Minuten eintreten zu lassen, sondern den Gang des Vormittagsunterrichts durch Eine Pause von 15 Minuten, den Nachmittagsunterricht durch eine gleiche von 10. Minuten zu unterbrechen. Wer es weiß, welche argen Dinge nicht selten in diesen Zwischenminuten getrieben werden, wer einmal Zeuge davon gewesen ist, wie zuchtlos innerhalb derselben Knaben und Mädchen sich herumtummeln, wie erhitzt und wie zerstreut sie dann in der Schule wieder erscheinen, und wie bei dem Allen doch der Lehrer glaubt, diesen Uebelständen nicht wehren zu können, weil ja die Kinder sowohl, wie er innerhalb jener Minuten einer Erholung bedürfen, der kann nur mit Freude ein Mittel begrüßen, durch dessen Anwendung es möglich wird, auch die Zwischenminuten nicht nur von jener mißbräuchlichen Verwendung zu befreien, sondern sie für heilsame und wichtige Zwecke ergiebig zu machen. Freilich muß der Lehrer, der innerhalb dieser Zeit Freiübungen in der Schule veranstalten will, während einiger Wochen auf die Benutzung der Zwischenminuten für seine eigene Erholung verzichten. Hat er aber den Betrieb jener Uebungen erst in Gang gebracht, so ist es überaus leicht, die Fortführung derselben dergestalt einzuleiten und zu sichern, daß die einzelnen Schülerabtheilungen unter Leitung von Helfern ihre Uebungen vornehmen, wobei dem Lehrer nur die Pflicht zufällt, das Ganze zu überwachen, und den Helfern von Zeit zu Zeit eine besondere, auch durch kurze schriftliche Angabe der Aufeinanderfolge der Uebungen zu sichernde Anweisung für ihre Thätigkeit zu geben.

Wie sich die Sache in der Ausführung selbst macht, und welche Erfolge dadurch für die Haltung der Schüler und für

die Disciplin in der Schule erzielt werden, das beschreibt ein Lehrer an einer Schule, die mehr als 300 Knaben zu ihren Schülern zählt, aus eigener täglicher Anschauung folgendermaaßen:*) „Die Schüler verlassen, wie sich das von selbst versteht, erst nach dem gegebenen Zeichen des Lehrers einzeln und still die Klasse und gehen auf den Hof. In wenigen Minuten sind die nothwendigen Geschäfte abgemacht, und alle Schüler stehen klassenweis versammelt auf dem jeder Klasse angewiesenen Platze. Auf das einfache Kommandowort: „Stellung!" stehen alle Schüler der Klasse in Reihe und Glied, in edler Körperhaltung des folgenden Kommandowortes gewärtig. Jetzt muß man sehen, mit welcher Lust und Sicherheit bei fortgesetzter Uebung die meisten Schüler, selbst die sechsjährigen, die Füße stellen, die Arme strecken, den Körper recken, mit welcher Freude und Pünktlichkeit sie letztere heben und senken, drehen und wenden. Hier wird ein genaues Aufmerken und eine pünktliche Ausführung gefordert, und in der Regel auch erzielt, weil diese Uebungen bald zu einer Lieblingsbeschäftigung der Kinder werden. — Wird das Zeichen zum Hineingehen gegeben, so wird nach den entsprechenden Schwenkungen und Wendungen jede Abtheilung auf das Kommandowort: „Marsch!" vom Lehrer still in die Klasse und auf den Platz geführt, und der Unterricht, der eigentlich nicht aufgehört hat, kann sofort wieder beginnen. Abgesehen von den pädagogischen und gesundheitlichen Vortheilen, die diese Freiübungen jeder Schule, in der sie betrieben werden, überhaupt gewähren, leisten sie auch unmittelbar dem Schulunterricht selbst, was nicht schwer zu erkennen sein dürfte, den größten Nutzen. Wie erfrischt und doch wie gesammelt kommen die Schüler wieder zur Stunde, während sie beim beliebigen Herumbalgen während der Freizeit sich gewöhnlich dermaßen aufregen, wild und ordnungslos in die Klasse laufen, daß nicht selten längere Zeit erforderlich ist, um die zum Unterrichte nöthige Ordnung, Ruhe und Aufmerksamkeit wieder herzustellen." In Summa: Die Freiübungen gestatten eine gleichzeitige Bethätigung großer Schülermassen, und kräftigen die körperliche Gesundheit und Ge-

*) Sem.-Lehrer Hübner im Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1854. S. 241.

wandtheit; sie machen die Gliedmaßen geschickt, dem Willen der Seele zu gehorchen, sie wecken den Muth, sie fördern die gute Haltung und dadurch den Anstand der Schüler, und gewöhnen sie an das Gehorchen aufs Wort; sie wehren der Unbändigkeit, und erfüllen die Zwischenminuten mit einer nützlichen Thätigkeit; sie machen den Schülern Freude, und verdienen daher in den mannigfaltigsten Beziehungen die Einführung in die Volksschule.

9. Von dem Unterricht nicht vollsinniger Kinder in der Schule.

I. Blinde. Durch wiederholte Verfügungen der Königl. Regierungen*) ist angeordnet worden, „daß nicht bloß der regelmäßige Besuch der Ortsschule durch die etwa vorhandenen blinden Kinder gefordert und in der gesetzlichen Weise überwacht werden muß, sondern daß die Lehrer durch das in Rede stehende, zum Mitleid treibende Gebrechen Eines ihrer Schüler von selbst die Pflicht auferlegt erhalten, sich mit besonderer Liebe und speziell eingehendem Eifer der Ausbildung dieses Kindes zu widmen, sei es, um dasselbe zur Aufnahme in eine Blindenanstalt vorzubereiten, sei es, um ihm selbstständig den unerlaßlichen und möglichen Unterricht zum Eintritt in ein Berufsleben zu gewähren."

Die Königl. Regierung zu Frankfurt hat in einer Cirkular-Verfügung vom 14. Okt. 1853 die Gesichtspunkte besonders hervorgehoben, von welchen beim Mitunterricht blinder Kinder in der gewöhnlichen Volksschule erfahrungsmäßig ausgegangen werden muß. Sie sagt: „Es bedarf zunächst keines Nachweises, daß das blinde Kind auch im ersten schulpflichtigen Alter wohl befähigt ist, an den Lehrgegenständen der Religion, des Rechnens und des Gesanges regen Antheil zu nehmen. Wie es durch Vorsprechen und Vorlesen zum Memoriren von Bibelsprüchen, Liedern und von den Hauptstücken des Katechismus geführt, wie die ersten und einfachsten Lehren des göttlichen Wortes vom Munde und Herzen des gläubigen Lehrers in sein

*) Cirkular-Verfügung der Königl. Regierung zu Frankfurt a. d. O. vom 27. Januar 1838 und vom 20. Juli 1839; der Königl. Regierung zu Danzig vom 8. April 1853 u. a. m.

Ohr und Herz zum Glauben getragen werden können, liegt eben so auf der Hand, als, wie das für die Musik meist begabte blinde Kind zum Singen von Choralmelodien und leichten Liedern durch das Gehör gleich allen andern gesunden Kindern zu bringen ist. Hinsichtlich des Rechnens kommt es nur darauf an, daß der Lehrer dem blinden Schüler ein mit dem Tastsinn aufzunehmendes Veranschaulichungsmittel für die Begriffe der Einheit und Vielheit (am besten das Rechenbrett für den Gebrauch der Blinden*) darbiete, und es demnächst anleite, die Zahlen zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen. Im Anfange wird freilich die Beschäftigung des Lehrers mit dem blinden Schüler bei diesem Unterrichte eine denselben bevorzugende sein müssen; bald jedoch wird er die auf ihn gewendete Mühe damit lohnen, daß er, ohne die Unterrichtszeit für sich besonders in Anspruch zu nehmen, dem gewöhnlichen Klassenunterricht folgen kann.

Schwieriger als bei den genannten Lehrgegenständen erscheint die antheilige Beschäftigung des blinden Kindes bei dem Lese-, Schreib-, Sprach- und Anschauungs-Unterricht; jedoch vermag auch hierin der Lehrer anfänglich ohne besondere technische Mittel an dem blinden Schüler erfolgreich zu wirken. Beim Lesen kommt es namentlich auf das Auflösen der Wörter in Silben, Laute und Buchstaben, womit auch die mechanische Lesefertigkeit der sehenden Kinder angebahnt und gefördert wird, zur Unterweisung des blinden Schülers an. Dadurch wird ein künftiges Selbstlesen durch den Tastsinn am geeignetsten vorbereitet, zu welchem übrigens der liebevoll begeisterte Lehrer, der seinen blinden Schüler gern fördern will, ihn durch eine fühlbare Darstellung der Buchstaben aus Holz, ohne Besitz eines eigentlich technischen Apparates, wenn auch mit Mühe wohl zu führen vermag. Vielleicht lassen sich bei glücklichem Fortschreiten des Schülers auch Lesetafeln und Lehrbücher für Blinde beschaffen, um damit weitere Ziele zu erreichen. Bei einigem Nachdenken wird der Lehrer ferner sich selbst sagen, daß, wie beim Anschauungsunterricht der sehenden Kinder, das

*) Auch die oben S. 212 beschriebene Rechentafel wird diesem Zwecke dienen können.

Auge als Instrument zur Hervorbringung des geistigen Begriffes dient, so für die des Augenlichts beraubten die Hand und deren Gefühligkeit das Organ ist, um die innere Anschauung des Gegenstandes zu gewinnen. Der Lehrer wird verschiedene Natur- und Kunstprodukte dem blinden Kinde in die Hand geben, diese dann nach allen Seiten, nach Form, nach Größe, nach Stoff, nach Zahl und nach der Composition der Theile erst mechanisch und dadurch dann geistig begreifen lehren. Selbst zum Schreibunterrichte vermag der Lehrer zu schreiten, freilich nur erst nach dessen gewonnener Buchstabenkenntniß, indem er in Thon oder Wachs die Bilder von Linien und Buchstaben formen läßt, oder indem er nur, die Hand des blinden Kindes führend, dasselbe rein mechanisch zur Nachahmung der nöthigen Schreibbewegung anleitet.

Diese Andeutungen werden genügen, um den Beweis zu geben, daß der Volksunterricht Zeit und Gelegenheit dem Lehrer, welchem alle seine Schüler von Gott vertraute Gaben sind, die theuersten aber die am meisten sein bedürfen, bietet, um auch dem blinden Schüler nützlich zu werden, und ihn dahin zu führen, daß er entweder wohl vorbereitet in ein Blinden-Institut aufgenommen wird, oder sogar ohne Weiteres eine Berufsart erwählen kann, ohne doch der Entwickelung der ganzen Schule zu schaden und ihr an seiner Arbeit wesentlich abzubrechen."

Eine weitere Ausführung dieses Gegenstandes findet der Lehrer in folgender Schrift: Knie, Oberlehrer, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder für deren erste Jugendbildung und Erziehung in ihren Familien und in Volksschulen. Auch bemerken wir, daß neuerdings der Lehrer Hebold an der Königl. Blinden-Anstalt zu Barby eine sehr einfach construirte und billig herzustellende Schreibtafel für Blinde angegeben hat, welche geeignet ist, blinden Kindern in der Schule eine angemessene und ihnen selbst angenehme Beschäftigung zuzuführen. (Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1856. S. 478.) Von demselben Lehrer ist eine geometrische Zeichentafel entworfen worden, die ein treffliches Hülfsmittel beim Unterricht in der Raumlehre, zunächst für Blinde darbietet. (Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1858. S. 60 ff.)

2. Taubstumme. Taubstumme Kinder können in einer Schule für vollsinnige an denjenigen Beschäftigungen theilnehmen, welche durch das Auge erlernt werden; deren sind jedoch vergleichungsweise nur so wenige, daß hier auf eine andere Auskunft Bedacht genommen werden muß. Schon seit fast 30 Jahren sind die preussischen Unterrichtsbehörden bemüht, die Kenntniß der Methode des Taubstummenunterrichts unter den Lehrern zu verbreiten, und dadurch den Taubstummen die Gelegenheit darzubieten, an ihrem Wohnorte selbst einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Unterricht zu empfangen, der geeigneten Falls später in einer Taubstummen-Anstalt fortgesetzt werden kann. Von welchem günstigen Erfolge diese Bemühungen bisher begleitet gewesen sind, ist dargelegt in einem Aufsatze von Sägert in dem Archiv für Landeskunde der preussischen Monarchie, I. 2 betitelt: das Taubstummen-Bildungswesen in Preussen.

Praktisch bewährten Rath für diejenigen, welche jene Vorbildung nicht empfangen haben, bieten des Taubstummenlehrers Kruse „Winke zur zweckmäßigen Behandlung taubstummer Kinder im elterlichen Hause bis zum achten Jahre für deren Eltern und Ortsschullehrer."

10. Von dem Helferdienst.

1. Der Umstand, daß in der einklassigen Elementarschule Kinder des verschiedensten schulpflichtigen Alters gleichzeitig unterrichtet werden müssen, macht es nothwendig, in den meisten Unterrichtsgegenständen die Kinder in verschiedene Abtheilungen zu sondern. Zur Leitung der Beschäftigung derjenigen Abtheilungen, welche nicht von dem Lehrer unmittelbar beschäftigt werden, ist es nothwendig, sich der Helfer zu bedienen, d. h. weiter fortgeschrittene Kinder zur Hülfsleistung bei der Unterweisung der minder Fortgeschrittenen heranzuziehen. Diese Einrichtung unterscheidet sich ebensowohl von der in den englischen Schulen des wechselseitigen Unterrichts, als von der in den holsteinschen Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung.

Die englischen Schulen des wechselseitigen Unterrichts ver-

danken ihre Entstehung dem Dr. A. Bell, welcher die erste derartige Schule zu Egmore unweit Madras in Ostindien im Jahre 1789 zur Erziehung der Kinder männlichen Geschlechts des daselbst befindlichen europäischen Militairs, und dem J. Lankaster, welcher 1798 in einer Vorstadt Londons eine Schule für Kinder unbemittelter Eltern eröffnete. In diesen Schulen werden die sämmtlichen Kinder zu derselben Zeit durch geeignete Gehülfen aus ihrer Mitte unterrichtet, und dem Lehrer fällt nur die oberste Leitung zu. Sie sind durch die Noth hervorgerufen und haben da Eingang gefunden, wo eine sehr große Zahl von Schülern vorhanden war, für deren Beschulung in gewöhnlicher Weise die Zahl der vorhandenen Lehrer nicht zureichte. Durch Eintheilung der Schule in viele Klassen, deren jeder man einen lehrenden Schüler (Monitor) vorsetzte, durch genaue Absteckung der Grenze, bis wohin jede dieser Abtheilungen gebracht werden soll, durch Wandtafeln, die dem Bedürfniß jeder Abtheilung genau angepaßt waren, durch feststehende Formen des Gesammtunterrichts, durch fast militärische Commandoweise und Signale suchte man den Mangel der nicht zureichend vorhandenen Lehrkraft zu ersetzen. — Seit dem Jahre 1822 fand diese Einrichtung auch in sehr vielen dänischen Schulen Eingang, jedoch mit der Abänderung, daß der gesammte eigentliche Unterricht dem Lehrer zugetheilt blieb, während die Einübung dem Gehülfen zugetheilt ward. Wenn man diese Anordnung für eine Verbesserung des von Bell und Lankaster angegebenen Verfahrens hielt, so lag dem die Vorstellung zu Grunde, daß die Thätigkeit des Einübens in der Schule leichter zu vollziehen sei, als die des eigentlichen Unterrichts. Dem ist jedoch nicht so. Jede der beiden hier in Vergleich gestellten Lehrthätigkeiten erfordert, um erfolgreich vollzogen zu werden, mehr Einsicht und Gewandtheit, als mit Billigkeit von einem Schüler erwartet werden kann. Daher ist es auch mit den Helfern, von denen wir hier reden, nicht so gemeint, daß ihnen irgend eine Thätigkeit, welche ursprünglich dem Lehrer zukommt, selbstständig zugewiesen werden soll, sondern das ist ihre Stellung in der Volksschule, daß sie, die Aelteren und Befähigteren, den Jüngeren und

Schwächeren jeden Dienst helfender Liebe zu erweisen haben, durch den die Zwecke der Schule gefördert werden können.

Es ist nicht zu übersehen, daß eine derartige Einrichtung dem Bedürfnisse der Kinder selbst entgegenkommt. Sie lassen sich gern von ihres Gleichen helfen, und wenden sich, wenn sie freie Wahl haben, um Rath und Hülfe lieber an ihre Mitschüler als an den Lehrer. Aber sie helfen auch gern. Die weit verbreitete und viel bekämpfte Unart des „Vorsagens" ist davon ein im eigentlichsten Sinne des Worts redender Zeuge. Es giebt kein sichereres Mittel, diese Unart zu bekämpfen, als daß man den ihr zu Grunde liegenden Trieb in geordnete Wege lenkt, und ihm Gelegenheit giebt, sich in berechtigter Form zu äußern. Dies geschieht am einfachsten dadurch, daß man dem Kinde die Gelegenheit, seinem Mitschüler zu helfen, selbst zuweist.

Nicht minder wichtig, als diesen Gesichtspunkt aufzustellen ist es, daran zu erinnern, daß mit dieser gegenseitigen Hülfsleistung die Schule ein wesentliches Merkmal der Familie in sich aufnimmt. Auch in letzterer ist ja jedes Glied auf die Hülfe und Unterstützung des Anderen fort und fort angewiesen. Es liegt also nicht nur nichts Befremdliches in der Forderung, daß ein Kind dem andern auch in der Schule für sein Fortkommen Hülfe zu gewähren habe, sondern das Kind kann darin nur eine ihm von Hause aus wohlbekannte Ordnung erblicken; ja es wird für die Vollziehung derselben auch in dem Hause um so geschickter werden, jemehr die Schule ihm Anleitung und Gelegenheit giebt, dem Bruder den Dienst der Liebe zu erweisen.

Endlich ist darauf hinzuweisen, daß ja auch das spätere Leben des Kindes, wie es auch äußerlich gestaltet sein mag, nach göttlicher Ordnung den Dienst der Liebe für die Brüder fordert. Die Schule hat die Verpflichtung, dem Kinde aus dem Worte Gottes zu lehren, daß dem so sei; aber sie wird diese Belehrung auf das Erwünschteste verstärken, wenn sie dem Kinde zugleich Gelegenheit giebt, sich unter den Augen des Lehrers in der Vollziehung des Dienstes der Liebe zu üben.

2. Der Helferdienst in der Volksschule, von dem wir hier reden, ist theils ein solcher, zu dem fast allen Schulkindern von Zeit zu Zeit Veranlassung gegeben wird, theils ein solcher, für den nur eine kleinere Anzahl von Schülern aber auf längere Zeit herangezogen wird.

Von ersterer Art sind die Helferdienste, welche die Kinder einer und derselben Abtheilung sich untereinander zu leisten angewiesen werden. So tauschen sie bei den Abschreibe- und Aufschreibeübungen untereinander die Tafeln aus, und suchen die Fehler in der Arbeit des Nachbars auf, um sie zu verbessern, oder auch nur sie anzudeuten. Aehnliches kann mit den zu Haus oder in der Schule gelösten Rechenaufgaben geschehen. Nicht minder ist es zulässig, daß die Kinder sich gegenseitig überhören, was sie auswendig gelernt, oder sich vorlesen, was sie geübt haben. Auch die Anordnung kann getroffen werden, daß besonders schwachen Kindern zeitweis ein fähigeres an die Seite gesetzt wird, um ihm bei der Anfertigung seiner Arbeiten theils in der Schule, theils zu Haus beizustehen. Die Willigkeit, solchen Beistand zu leisten selbst wenn damit eine Aufopferung Seitens des Beauftragten verbunden ist, wird der Lehrer äußerst selten vermissen. Dagegen wird er oft die erfreuliche und in ihrem Hervortreten auch die übrigen Schüler kräftigende Erfahrung machen, daß die Kinder sich zu den erwünschten Hülfsleistungen drängen.

Von anderer Art sind die Helferdienste, welche einzelnen Schülern, die das besondere Vertrauen des Lehrers sich erworben haben, auf längere Zeit und in der Regel auf so lange übertragen werden, als sie sich in denselben geschickt und treu erweisen. Diese Dienste betreffen zunächst die Aufrechthaltung der äußeren Schulordnung. Ein Schüler sorgt für die Wandtafel, für Reinhaltung derselben, für Bewahrung des auf ihr Angeschriebenen, wenn es noch weiter verwendet werden soll, so wie für Kreide und Schwamm, einem anderen wird die Aufsicht über die Lese-, einem dritten die über die Schreib-, einem vierten die über die Rechenlehrmittel übertragen, dergestalt, daß sie nicht allein für die Aufbewahrung derselben, sondern auch dafür zu sorgen haben,

daß jene Lehrmittel in dem Augenblick, wo sie gebraucht werden, dem Lehrer bereits zurecht gelegt sind. Ein Schüler führt die Aufsicht über den Schulschrank, einer über die zurückbleibenden Lesebücher u. s. w. Dieselben Helfer werden nach dem Maaße ihrer Befähigung auch dazu herangezogen, Uebungen, die der Lehrer mit einer Abtheilung selbst geleitet hat, fortzuführen, während der Lehrer mit einer andern Abtheilung sich beschäftigt. Die hier zu übertragende Fortsetzung des Lehrgeschäfts erfordert es in der Regel, daß der Schüler, dem sie übertragen werden soll, zuvor der von dem Lehrer begonnenen Arbeit zugesehen und zugehört habe; auch sind für diese Thätigkeit, die der Helfer unmittelbar an Stelle des Lehrers übernimmt, nur die am weitesten vorgeschrittenen Schüler und vorzugsweise diejenigen auszuwählen, in denen eine besondere Begabung für lehrhafte Hülfe sich zeigte.

3. Der Lehrer scheue die Mühe nicht, die es macht, namentlich die Helfer der letzteren Art in ihre Thätigkeit einzuweisen. Keine Bemühung wird mit so raschem und mit so sicherem Erfolge lohnen. Von Zeit zu Zeit versammle der Lehrer die Helfer um sich, um die ihnen gegebene Weisung zu vervollständigen, oder Erinnerungen, die er zu machen hat, und Verpflichtungen, die er ihnen auferlegen will, besonders einzuschärfen. Daran wird den Helfenden selbst das heilsame Gefühl sich verschärfen, daß sie dem Lehrer näher getreten sind, als die übrigen Schüler, daß sie zwischen diesen und ihm eine vermittelnde Stellung einnehmen, und daß sie alle Kraft aufzubieten haben, um einer solchen Auszeichnung würdig sich zu erweisen. Zugleich ist hier dem Lehrer ein unmittelbarer Anlaß dargeboten, unter seinen Schülern diejenigen aufzufinden, die eine hervortretende Anlage für den Lehrberuf haben, sowie nicht minder eine Gelegenheit dazu, diejenigen, welche diesen Beruf zu haben glauben, oder deren Eltern sie dem Lehrstande zuzuführen wünschen, auf die Probe zu nehmen. Was ein Häkchen werden will, krümmt sich bei Zeiten. Die Anlagen des Geistes und Gemüths, welche von einem Lehrer erfordert werden, sind so eigenthümlicher Art, und müssen sich so vollständig zusammenfinden, daß es, um nicht

irre zu gehen, erwünscht ist, sie an der unmittelbaren Erfahrung zu erproben. Dadurch können mancherlei schmerzliche Täuschungen verhütet, aber auch manche im Verborgenen ruhende Kräfte aufgefunden und geweckt werden.

Das aber wird der größte Segen sein, der einer Schule aus einem wohleingerichteten Helfersystem erwächst, daß in ihr der Geist der Liebe Raum gewinnt, der zugleich ein Geist der Sanftmuth ist und der Geduld, daß in ihr das Bild der Familie sich abspiegelt, und sie dadurch dem Lehrer wie den Schülern zu einer theuren, lieben Stätte wird, an welche man noch gern auch dann sich erinnert, wenn man sie längst verlassen hat, und daß fortdauerndes, wechselseitiges Geben und Empfangen Jeden, der ihr zugehört, mit dem Bewußtsein des Reichthums erfüllt, der zuversichtlich macht, aber auch dem Gefühl der Bedürftigkeit nicht entfremdet, aus welchem Demuth, Bitte und Dankbarkeit erwächst.

11. Von dem Lectionsplan.

Das Regulativ vom 3. Okt. 1854 weist für die einklassige Elementarschule

dem Religionsunterricht	wöchentlich	6	Stunden,
dem Sprachunterricht	"	12	"
dem Rechenunterricht	"	5	"
dem Gesangunterricht	"	3	" zu.

Von diesen 26 Unterrichtsstunden werden, wie es weiter verordnet, auf den Mittwoch und Sonnabend je 3, auf jeden der übrigen Wochentage 5 Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse, auf die letzteren Tage, wenigstens für die älteren Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können noch 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und 1 für Zeichnen verwendet werden. Auf Grund dieser Bestimmung gestattet sich der Lectionsplan für die einklassige Elementarschule etwa folgendermaßen:

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
1.	Bibl. Geschichte.	Bibellesen.	Bibl. Geschichte.	Katechismus.	Bibl. Geschichte.	Perikopen.
	Täglich: Gebet. — Wochenspruch. — Kirchenlied.					
2.	Lesen. — Schreiben. — Ab- und Aufschreiben.					Rechnen.
3.	30 Minuten Lesen. 30 Minuten Gesang.					
4.	Rechnen.	Rechnen.	—	Rechnen.	Rechnen.	—
5.	Lesen.	Lesen.	—	Lesen.	Lesen.	—
6.	Vaterlands- und Naturkunde.	Vaterlands- und Naturkunde.	—	Zeichnen.	Vaterlands- und Naturkunde.	—

Die hier vorgeschlagene Anordnung mögen folgende Bemerkungen erläutern.

1. Jeder für die biblische Geschichte, für Bibellesen und Katechismus bestimmten Stunde folgt eine andere, welche dem Lesen, Schreiben, Ab- und Aufschreiben gewidmet ist. Dadurch wird es möglich werden, in diesen Stunden den Stoff für die Aufschreibeübungen aus den unmittelbar vorher durchgenommenen religiösen Stoffen zu entnehmen.

2. Die dritte Stunde jedes Tages ist zur Hälfte dem Lesen, zur Hälfte dem Gesang bestimmt. Diese Theilung der drei ganzen in sechs halbe Gesangstunden entspricht der Forderung des oben (S. 196) angeführten Ministerial-Rescripts vom 1. April 1851. Wenn dergestalt Gesangunterricht auf jeden Schultag fällt, so kann das nur mit dazu dienen, den Gesang den Kindern nicht als etwas ganz Außergewöhnliches erscheinen zu lassen, vielmehr sie mit demselben als mit einem durchaus natürlichen Ausdruck menschlicher Empfindungen zu befreunden. Die halbe Stunde, welche, dem Lesen gewidmet, dem Gesangunterricht vorangeht, soll vorzugsweise dazu dienen, daß die Lieder gelesen, gelernt und gesprochen werden, welche unmittelbar darauf gesungen werden. Mit dieser Anordnung dürfte eine Handreichung für die praktische Durchführung des Gedankens gegeben sein, der oben (S. 26) und (S. 182) über die Verbindung des Lesens, Sprechens und Singens ausgesprochen worden ist.

3. Die nachmittäglichen Lesestunden sind in dem Theile, der der obern Abtheilung zufällt, vorzugsweise für die Behandlung der Stücke des Lesebuchs zu benutzen, welche Vaterlands- und Naturkunde zu ihrem Inhalte haben. In dem günstigen Falle, wo für die älteren Schüler 30 wöchentliche Unterrichtsstunden angesetzt werden können, schließen sich dann an jene Stunden, die der Natur- und Vaterlandskunde gewidmeten besonderen Stunden sowie die Zeichenstunde unmittelbar an.

4. Daß von den 5 wöchentlichen Rechenstunden 4 auf die erste Nachmittagsstunde fallen, ist bei körperlich kräftigen Landkindern nicht so bedenklich, als es da und dort einem Lehrer

scheinen möchte, der es mit verzärtelten, nervenschwachen, großstädtischen Kindern zu thun hat.

5. Lectionspläne für Dorfschulen, welche in eine Unter- und in eine Oberklasse getrennt sind, von denen jede nur in 18—19 Stunden wöchentlich unterrichtet wird, finden sich in dem Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen von Goltzsch, S. 162, 163. Auch Dr. Hubert hat in seinem „Handbüchlein für Lehrer und Schulinspektoren beim Religionsunterricht" am Schlusse Lectionspläne für ein- und zweiklassige Volksschulen mitgetheilt. — Endlich hat die Königliche Regierung zu Breslau unterm 24. Juli 1855 den sämmtlichen Superintendenten des Breslauer Regierungsbezirks einen von ihr aufgesetzten Lectionsplan für die einklassigen Schulen, in welchen alle Schüler auf einmal, und für die einklassige Schule, worin dieselben in 2 Abtheilungen geschieden werden, nach Maaßgabe der neuen Schulregulative übersandt, und eben denselben unterm 11. September 1855 noch zwei andere Lectionspläne, den einen für eine Schule mit zwei Klassen und zwei Lehrern, den andern für eine Schule mit 3 Schülerklassen und zwei Lehrern, zugehen lassen. Dieselben finden sich abgedruckt in den „Verordnungen der Königlichen Regierung in Breslau, veranlaßt durch die neuen Schulregulative". Breslau, Dülfer. 1856. S. 23. ff.

Druck von J. F. Starcke in Berlin.

Schulkunde

für

evangelische Volksschullehrer

auf Grund der Preussischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts

bearbeitet

von

K. Bormann,
Provinzial-Schulrathe in Berlin.

Dritter Theil.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1859.

Vierzig pädagogische Sendschreiben

von

K. Bormann,
Provinzial-Schulrathe in Berlin.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1859.

Vorrede.

Es war im Jahre 1852, als ich anfing, „Sendschreiben an die Lehrer und Lehrerinnen meines Aufsichtskreises“ in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg zu veröffentlichen. Anfangs folgten dieselben in größeren Zwischenräumen aufeinander; bald aber entsandte ich sie in steter Aufeinanderfolge dergestalt, daß jedes Heft des Schulblatts eines derselben brachte. Das Bedürfniß, mit den mir näher gestellten Lehrern und Lehrerinnen einen gewissermaßen unmittelbaren Verkehr einzuleiten, hatte bei mir den Plan zu den Sendschreiben entstehen lassen, und die Wahrnehmung davon, daß meine Absicht erreicht wurde, ermunterte mich, ihn bis jetzt sieben Jahr lang ununterbrochen fortzuführen. Ich hatte die Freude, zu erfahren, daß die Sendschreiben gern gelesen wurden. Es war mir nicht schwer, für diese Erscheinung eine genügende Erklärung zu finden. Alle Unmittelbarkeit hat etwas Anziehendes, und was wir zu sagen haben wird um so lieber gehört, je mehr von persönlichem Leben wir ihm hinzuzufügen verstehen. Die von mir gewählte Form für die Mittheilung pädagogischer Erfahrungen, Bemerkungen und Rathschläge gestattete mir, von diesen Mitteln für die Erregung des Interesses meiner Leser Gebrauch zu machen. Zu meiner Genugthuung habe ich wahrgenommen, daß ich dabei zugleich auch meinem Amt einen unerwarteten Dienst leistete. Geistliche, Lehrer und Lehrerinnen, mit denen ich auf meinen Amtswegen zum erstenmal in Berührung kam, traten mir, den sie in den Sendschreiben wie von Angesicht gesehen, als einem Bekannten entgegen, und erleichterten dadurch sich und mir den gegenseitigen Verkehr.

Zerstreut aber wie diese Sendschreiben bisher in acht Jahrgängen des Schulblatts für die Provinz Brandenburg vorlagen, waren sie vollständig nur denjenigen zugänglich, welche diese ganze Folge des Schulblatts seit dem Jahre 1852 besaßen, oder denen sie wenigstens zur Hand ist. Das möchten aber vergleichungsweise nur wenige von den jetzigen Lesern des Schulblatts sein; denn die jüngeren Lehrer und Lehrerinnen sind erst später mit dem Schulblatt bekannt geworden, kennen also die früheren Mittheilungen gar nicht, und sie wie auch die meisten älteren Lehrer lesen das Schulblatt wohl, geben es aber, wenn sie es gelesen haben, an diejenigen weiter, die es mit ihnen halten. Es liegt nahe, wie eine solche Vergegenwärtigung der Verhältnisse mich bestimmen konnte, die ersten vierzig Sendschreiben zusammen abdrucken zu lassen.

Uebrigens habe ich mich in der Lage befunden, in beiden Theilen meiner Schulkunde mehrfach auf die von mir ausgegangenen Sendschreiben zu verweisen, nicht in der Meinung, daß eine derartige Berufung die von mir ausgesprochenen Sätze haltbarer, wohl aber, daß sie sie deutlicher mache und ihr Verständniß erleichtere. Dieser Umstand hat mich veranlaßt, die hier dargebotenen Sendschreiben auch unter dem Titel „Schulkunde III. Band“ zusammen zu fassen.

Endlich aber gebe ich mich der Hoffnung hin, daß die „vierzig pädagogischen Sendschreiben“ auch da und dort Eingang finden werden, wohin dieselben bisher durch Vermittelung des Schulblatts nicht gelangt sind. Die in ihnen entwickelten Gedanken haben, wie ich glaube, ihre Wahrheit und darum ihren Werth für jeden Lehrer, für jede Schule; warum also sollte ich zweifeln, daß ihnen auch über ihre ursprüngliche Adresse hinaus Aufmerksamkeit werde zu Theil werden?

Und so sage ich alten und neuen Freunden herzlichen Gruß.

K. Bormann.

Inhalt.

Der Lehrer.

Der Unterricht.

Die Erziehung.

Der Lehrer.

1.

Maaßhalten im Sprechen.

Nicht selten habe ich die Klage gehört, daß der Lehrer auch insofern einen schweren Beruf habe, als er so viel sprechen müsse; das sei sehr angreifend und verzehre viel Kraft, ja es sinke darüber wohl Mancher in ein frühes Grab. In dieser Rede ist Wahrheit. Des Lehrers Wort ist, wenn wir ihn uns als einer Ackersmann denken, nicht blos der Saame, den er ausstreut, sondern auch Pflug und Egge, und will zu seiner Zeit fleißig gehandhabt sein, wenn Frucht geschaffen werden soll. Auch weiß ich von dem und jenem, der sich in der Schule den Tod an den Hals und in die Brust hinein gesprochen hat. Allein ich glaube, das hat, wenn nicht natürliche Anlage, so mehr die ungeschickte Handhabung des Amts, als dieses an sich verschuldet. Bei weitem die meisten Lehrer sprechen vor der Klasse zu laut. Es ist nicht nöthig lauter zu sprechen als so, daß es jedes Kind hören kann, wenn alle vollkommen still sitzen, und zu einem weit vernehmbaren Sprechen gehört keine große Anstrengung. Ich habe immer gefunden: je lauter der Lehrer ist, desto lauter sind die Schüler; je leiser er, desto aufmerksamer und gespannter sie. Und wird dann einmal die Stimme zu größerer Anstrengung erhoben, so ist die Wirkung davon stark und nachhaltig. —

Noch häufiger aber begegnet man auf diesem Gebiet einem andern Fehler. Bei weitem die meisten Lehrer sprechen zu viel, manche drei-, vier-, zehnmal mehr, als nöthig wäre. Lassen Sie uns einmal diesem jungen, rüstigen Lehrer zuhören, wie er im Rechnen unterrichtet. Er spricht: Wenn ich 73

habe wie viel fehlt da an 100? Wer rechnet mir das recht schnell aus? Paßt auf! Von 73 sollt ihr bis 100 zählen. Die Kinder rechnen. Ein Knabe meldet sich, daß er die Lösung gefunden habe. Der Lehrer: Setz dich, bis ich dich fragen werde; du bist immer voreilig! Es melden sich noch einige Kinder. Der Lehrer: Habt doch Geduld bis es die andern auch haben. Jetzt sind alle Kinder mit der Lösung der Aufgabe fertig. Der Lehrer: Nun wie viel hast du heraus? Der Schüler antwortet: 26. Der Lehrer: falsch, du bist heut wieder sehr zerstreut; ich habe es gleich gedacht, daß du dich verrechnen würdest. Nun ich will mal sehen, wer von euch es besser hat? u. s. w. Ich frage Sie, wie viel von den 80 Wörtern, die bis hieher der Lehrer gesprochen hat, sind nothwendig? Diese vier: von 73 bis 100. Die übrigen 76 hätte er sich vollkommen ersparen können ohne die Aufgabe im mindesten zu verdunkeln, ohne seiner Thätigkeit den geringsten Abbruch zu thun. Nein, was sage ich: ohne ihr Abbruch zu thun? Die Frage steht um so bestimmter da, je kürzer sie gefaßt, je schärfer sie formulirt ist. Und gewöhnt sich der Lehrer daran, die Aufgabe nur einmal auszusprechen, so sammeln die Kinder ihre ganze Aufmerksamkeit, um sie dem Lehrer in dem Moment, wo er sie ausspricht, vom Munde weg zu nehmen, während wenn sie wissen, die Aufgabe wird zwei-, dreimal gesagt, sie jedesmal nur mit halbem Ohre aufmerken, so daß sie oft denselben Satz nach dreimaligem Sprechen noch nicht gefaßt haben. Darf das in Verwunderung setzen oder ist es nicht vielmehr das nothwendig sich von selbst aus dem angedeuteten Verfahren Ergebende? Das Kind bringt entweder bereits die Willigkeit mit, auf jedes Wort des Lehrers zu hören, oder es wird ihm, daß es das thue, als seine Pflicht, als die unerlaßliche Bedingung seines Lernens vorgehalten. Aber nun hört es aus dem Munde des Lehrers Worte, die es gar nicht auf sich beziehen kann, die es gar nichts angehen. Muß es dadurch nicht den Glauben an jene ihm wiederholt vorgehaltene Forderung verlieren? Muß es dadurch sich nicht gewöhnen, nur da und dort aufmerksam zu sein, und sich entwöhnen, in unablässiger Sammlung der Rede des Lehrers zu

lauschen? So wird durch jene Wortfülle die innere Sammlung des Schülers systematisch gebrochen, und es kommen nun jene gelangweilten Mienen, jene unstäten Blicke, jene bald da bald dort beschäftigten Hände mit einem Wort jene innerlich zerfahrenen Schüler und jene innerlich aufgelösten Klassen zur Erscheinung, die dem kundigen Auge auf den ersten Blick verrathen, daß zwischen ihnen und dem Lehrer keine andauernde lebensvolle Beziehung besteht.

Aber dieß ist nur ein Nachtheil, der durch das „Zuvielsprechen" des Lehrers herbeigeführt wird. Es kommt dazu der zweite, daß er seine Kraft vergeudet. In dem vorangeführten Beispiele waren von 80 Wörtern, die er gesprochen, 4 nothwendig und 76 überflüssig. 4 aber ist der zwanzigste Theil von 80 und dieser zwanzigste Theil hätte hingereicht, um das zu Stande zu bringen, was hier zu Stande gebracht werden sollte. Ich habe in meinen jungen Jahren mir manchmal Gedanken darüber gemacht, was doch der alte griechische Weise Hesiodus mit jenem räthselhaften Wort habe sagen wollen, daß die Hälfte oft mehr sei als das Ganze; aber seit ich in der oben beschriebenen Weise Lehrer mit ihren Schülern habe reden hören, ist mir vollkommen klar, was er mit seinem Satze gemeint hat. Und, wenn Sie noch weiter mit mir jenes Verfahren erwägen, wird denn nicht durch dasselbe auch das vergeudet, was doch in der Schule und überall das Kostbarste, unbedingt das Kostbarste ist, weil es um keinen Preis gekauft werden kann, nehmlich Zeit?! — Unbedenklich geben Sie zu, daß eine der besten Eigenschaften eines Lehrers die Pünktlichkeit sei, und Sie rechnen es sich zum Ruhme an, wenn Sie von sich sagen können: ich bin mit dem Schlage in meiner Klasse. Es liegt dem das Bewußtsein zu Grunde, daß jede Minute, die der Lehrer versäumt, eine Veruntreuung an allen Kindern ist, die seiner Unterweisung und Zucht übergeben worden sind. Auch ist ihnen dabei wohl der Gedanke gegenwärtig, daß es kein anderes äußerliches Maaß giebt, nach welchem die Thätigkeit des Lehrers gemessen und bezahlt wird, als die Zeit, und daß mithin der unpünktliche Lehrer sich desselben Vergehens schuldig macht, wie der Kaufmann, der mit falscher Waage wägt. Aber sind denn die in der Mitte der Lehrstunde

durch zu vieles Sprechen vergeudeten Minuten weniger werthvoll, als die, welche durch zu späten Anfang oder durch zu frühen Schluß der Lehrstunde den Schülern entzogen werden? Und erscheint es aus diesem Gesichtspunkte nicht als eine Veruntreuung der ohnehin spärlich genug zugemessenen Zeit, wenn der Lehrer durch seine Redseligkeit Ohr und Aufmerksamkeit der Schüler für Redensarten in Anspruch nimmt, welche die Sache, um die es sich handelt, nicht nur nicht fördern, sondern die der in der Gesammtheit der Schüler anzuregenden Gedankenbewegung und Selbstthätigkeit geradezu hindernd in den Weg treten? — Ach, meine geehrten Freunde, es ist noch nicht genug erwogen und noch weniger genug erprobt, welch eine große Kunst des Lehrers das Schweigen ist, nicht das träge Dessen, der nicht Lust hat, den Mund aufzuthun, nicht das mürrische Dessen, der die Sorgen, die ihn belasten, auch den freudigen Kindergesichtern gegenüber nicht von sich und auf Den werfen kann, der sie mit ihm tragen will, sondern das selbstverleugnende Dessen, der die geistige Bewegung und den Lauf der Gedanken in den Schülern zu fördern für die Hauptaufgabe seines Berufes erachtet, und der willig zurücktritt, damit der Selbstthätigkeit und ihren Aeußerungen überall freie Bahn werde. Es kann das überall geschehen und in jedem Unterrichtsgegenstande, nicht bloß im Rechnen, von dem ich oben ein Beispiel angeführt habe. Es kann geschehen in der Religion, wenn man die Kinder anhält, in zusammenhangender Rede die biblischen Geschichten zu erzählen, und sich nicht damit begnügt, durch fortwährendes Fragen den Verlauf derselben stückweise und darum verkümmert wieder zum Vorschein zu bringen. Es kann das geschehen im Lesen, wenn man die Fehler, die dabei gemacht werden, nicht sofort selbst verbessert, sondern die Klasse anhält, mit Aufmerksamkeit dem laut lesenden Schüler zu folgen, und die Verbesserung der Lesefehler selbst zu übernehmen. Es kann das geschehen in den Realien, wenn der Lehrer die zu besprechenden Gegenstände in der Wirklichkeit oder in Abbildungen den Kindern vor Augen führt, und sie nun veranlaßt, selbst zu sehen, zu finden und auszusprechen, was ihnen in der Anschauung unmittelbar vorliegt. Um dabei von allen einen bestimmten Gedankengang inne gehalten zu wissen schreibe er die

Hauptpunkte, auf die es ankommt, an die Tafel, und er wird, je mehr er zurückzutreten die Kraft hat, um so mehr eine Regsamkeit in der Klasse hervorrufen, von welcher der Lehrer kaum eine Ahnung hat, der nur gewohnt ist, fort und fort in die Kinder hinein- oder vielmehr über sie hinweg zu sprechen. Es kann das endlich geschehen in der Handhabung der gesammten Disciplin, wenn der Lehrer die Kinder gewöhnt, auf leise Zeichen die er giebt, zu achten, auf dies die Bücher hervorzulangen, auf dies, sie wegzulegen, auf dies, aufzustehen, auf dies, sich zu setzen, auf dies, bankweise, auf dies, im Chore zu sprechen, und die Macht, die er in einer so geschulten, seinem leisesten Wink gehorsamen Klasse ausübt, wird eine unglaubliche sein.

Lassen Sie mich zusammenfassen, was ich Ihnen heut als einen freundlichen Rath habe ans Herz legen wollen:

Bemühen Sie sich, mit geringen Mitteln viel auszurichten.
Mäßigen Sie die Redelust.
Lernen Sie, auch schweigend zu lehren.

2.

Der Lehrer gehört der ganzen Klasse.

Es giebt gewisse äußere Merkmale, an denen derjenige, der eine Schule zu revidiren hat, sogleich erkennen kann, ob er sich auf dem Arbeitsfelde eines Mannes befindet, der Gabe und Geschick zu seinem Berufe mitbringt, oder nicht; oder mit anderen Worten: es prägt sich die innere Tüchtigkeit eines Lehrers auch in gewissen äußeren Formen und Weisen seines Thuns aus, die der leicht wahrnehmbare Ausdruck davon sind, daß er gewisse Grundbedingungen eines gesegneten Lehrerwirkens klar erkannt habe. Ich beanspruche damit nicht, etwas Neues, wohl aber in seiner Wichtigkeit oft Uebersehenes zur Sprache zu bringen; und ich bemerke im Voraus, daß die hier in Rede zu stellenden Anforderungen sich nicht auf diejenigen Lectionen

beziehen, in denen es sich um die Aneignung von technischen Fertigkeiten, sondern auf diejenigen, in denen es sich vor allem um die geistige Entwickelung der Schüler und Schülerinnen handelt. Hier ist zunächst der äußere Standpunkt, den der Lehrer oder die Lehrerin vor den Kindern einnimmt, von Wichtigkeit. Meines Erachtens muß derselbe ein fester und ein solcher sein, von dem aus Sie alle Kinder der Klasse sehen, und von allen gesehen werden können. Ein Umhergehen des Lehrers in der Klasse während des Unterrichts zerstreut die Schüler; die äußerere Unstetigkeit jenes wie dieser hindert die volle Sammlung beider. Selbst ein bequemes hinten übergeworfenes Sitzen auf dem Lehnstuhl ist nicht der Ausdruck einer geistigen Thätigkeit, bei der es wesentlich auf Anregung der trägen und schlummernden Geister, auf Anreizung zu innerer Bewegung ankommt. Wer es daher hierauf absieht, der fasse stehend festen Fuß vor der Klasse, fordere zu gleichmäßiger fester Haltung der Schüler auf, und beginne erst mit dem lehrenden Wort, wenn äußerlich in der Klasse die volleste Ruhe vorhanden ist.

Bei so gewonnener äußerer Haltung gehört das Auge des Lehrers der ganzen Klasse und alle Augen der Schüler dem Lehrer. Dadurch ist die Wechselbeziehung eingeleitet und vermittelt, in welcher während des Unterrichts der Lehrer nicht mit dem einzelnen Schüler sondern stets mit der ganzen Klasse stehen soll. Aus den Augen der Schüler liest der Lehrer das Ebben und Fluthen ihrer Theilnahme am Unterricht, und empfängt dadurch unbewußt in jedem Moment Antrieb, Ermunterung, Weisung; aus dem Auge des Lehrers liest der Schüler die innersten, unausgesprochenen, und vielleicht unaussprechbaren Bewegungen seines Gemüthes, und empfängt dadurch Eindrücke, die oft tiefer und bleibender sind, als die durch das Wort hervorgerufenen. Ich versuche es nicht die so sich ergebenden Wechselbeziehungen der anregendsten Art im Einzelnen namhaft zu machen; aber die Vielen unter Ihnen, welche dieselben aus eigener Erfahrung kennen, werden mit mir wünschen, daß es keinen Lehrer, keine Lehrerin geben möchte, die sich der durch das Lehrerauge zu übenden Macht und Herrschaft nicht aus eigener Wahrnehmung bewußt wären, und es

sich nicht zum Gesetz gemacht hätten, von derselben täglich an geeigneter Stelle vollen Gebrauch zu machen. Wem aber, wovon ich hier rede, ein bisher von ihm Unerlebtes sein sollte, den bitte ich um sein und seiner Schüler willen dringend, es einmal eine Zeit lang ernstlich zu versuchen, was er mit dem hier angedeuteten stillen aber gewaltigen Mittel für die Zucht und für die Anregung der ihm überwiesenen Kinderschaar auszurichten vermag.

Beginnt nun der Lehrer die Entwicklung seines Gegenstandes durch Fragen, so seien diese einfach und bestimmt. Es ist ein schlimmes Zeichen für die Fähigkeit eines Lehrers und ein wesentliches Hinderniß für eine rasche und ebenmäßige Bewegung des Unterrichts, wenn der Lehrer der ersten Formulirung seiner Frage eine zweite veränderte, oder wohl gar eine dritte noch andere Fassung folgen läßt. Er bekundet damit entweder Ungeschick zu scharfer Zerlegung des Gegenstandes oder Zerstreutheit, und er bringt dadurch nothwendig eine Unsicherheit bei den Schülern hervor, weil sie für ihr Besinnen keinen festen Halt haben. Nicht minder ungeschickt ist es, zuerst den Namen des Schülers, den man fragen will und dann die Frage selbst zu nennen. Bei solchem Verfahren wird sich nur der Einzelne angeregt fühlen und höchstens diejenigen, welche durch ihren Eifer den Gefragten übertreffen möchten. Weil es Aufgabe des Lehrers ist, die ganze Klasse zu bethätigen, so folgt daraus die einfache aber oft unbeachtete Regel: erst die Frage, dann der Name des Schülers, der sie zunächst beantworten soll. Sind die Kinder gewöhnt, auf die Frage des Lehrers einen Finger zu erheben, sobald sie eine Antwort in Bereitschaft haben, so ist der Lehrer in den Stand gesetzt, durch eine einfache Wahrnehmung sofort zu erkennen, wie viele und welche Schüler dem Unterricht mit Aufmerksamkeit folgen, und wie viele und welche hinter der von ihm eingeleiteten Gedankenbewegung zurückbleiben. Aber freilich setzt das wieder seinerseits die Erfüllung noch einer andern Bedingung voraus, dieser nehmlich, daß er nach gethaner Frage der Klasse einige Momente des Besinnens frei lasse. Es ist bei einem entwickelnden, auf Gedankenerzeugung es absehenden Unterricht geradezu unüber-

legt, sofort, nachdem die Frage ausgesprochen ist, die Antwort von dem ersten besten der sich meldenden Schüler zu erfordern. Es bedarf einer, wenn auch noch so kleinen Zeit, daß alle sich sammeln, alle den Prozeß des Denkens, den der Lehrer durch seine Fragen anregen will, bei sich vollziehen, alle die angemessene Form für die von ihnen zu gebende Antwort finden. Fürchten Sie nur nicht, daß bei dem hier von mir empfohlenen Abwarten der Unterricht seine Lebendigkeit und die wünschenswerthe Raschheit der Bewegung verlieren werde. Was er verlieren wird ist einzig die Hast, bei der nur Einzelne mit fortgerissen aber nicht die Klasse vorwärts geführt wird; was er dagegen gewinnt ist Klarheit, Sicherheit seines Ganges und stete gleichmäßige Fortbewegung der Masse, auf die es ja doch bei dem Klassenunterricht Jedem, der ihn nach seiner wahren Bedeutung auffaßt, ankommen muß. Freilich, wenn ich manchmal sehe, wie der eine Lehrer die Gewohnheit hat, ein Kind nach dem andern der Reihe nach zu fragen, und wenn er bei dem siebenten angelangt ist sich viel darum bekümmert, ob das erste oder das zehnte oder das zwanzigste seinem Unterricht folgt oder nicht, oder wenn ich einen andern finde, der seine Fragen immer wieder an die sechs oder acht gewecktesten seiner Schüler richtet, und die andern vierzig, fünfzig und noch mehr unangeregt sitzen läßt, oder wenn ich zu einem dritten komme, der gar in die Mitte der Klasse sich hinstellt, so daß er der einen Hälfte derselben den Rücken zukehrt, und nicht im Mindesten darum bekümmert ist, was jene hinter ihm treibt, dann will mich's fast bedünken, als sei das ein ganz besonderer und schwer zu fassender Satz: der Lehrer gehört der ganzen Klasse. Und doch wiederum, wenn ich diesen Satz an und für sich betrachte, so kann es nichts geben, das einfacher, nichts, das unwiderleglicher wäre auf diesem Gebiet. Aber wenn es dies ist, dann gebührt sichs auch, diesem Satz in der Praxis volle Geltung zu verschaffen. O wenn diejenigen von Ihnen, m. Fr., die sich in den hier angedeuteten Fehlern noch befangen wissen, Einmal nur einen Lehrer sehen könnten, der seine Klasse wie Einen Mann zu leiten versteht, weil er von seinem unverrückten Standpunkt aus mit seinem Auge und weiter mit den in ihm selbst sich entwickelnden Gedanken sie ganz be-

herrscht, dann würden Sie zugleich inne werden, welch eine Schönheit einer so sich gestaltenden Unterweisung inne wohnt, und jede andere Form derselben, als die hier in ihren Grundzügen von mir bezeichnete, weit von sich hinweg thun.

Nehmen Sie, was ich Ihnen hier geschrieben, als den erprobten Rath langjähriger Erfahrung. Er ist Ihrer eigenen Erprobung werth.

3.

Der Religionslehrer.

Man sollte erwarten, daß eine Religionsstunde auch äußerlich ein anderes Gepräge an sich tragen müßte, als etwa eine Lese- oder Rechenstunde. Allein sieht man näher zu, so ist Dem bei weitem in den meisten Fällen nicht so. Die Kinder sitzen in der Religionsstunde da so gesammelt oder so zerstreut, so angeregt oder so nachlässig, wie auch sonst in jeder andern Stunde bei demselben Lehrer. Dieser selbst nimmt und behauptet seinen Platz so bequem, wie er auch sonst ihn zu nehmen gewohnt ist, und legt wohl nicht einmal den Kantel oder das Stöckchen aus der Hand, das er als das Zeichen seiner Würde und zu gelegentlicher Nachhülfe für die von ihm ausgehende Anregung zu führen gewohnt ist. Läßt er etwas aufsagen, das die Kinder gelernt haben, so verfährt er dabei grade so, wie auch sonst in ähnlichen Fällen, und wenn die Kinder im Chor sprechen: wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir u. s. w., so schlägt er, um die stärkere Betonung der unterstrichenen Worte anzudeuten, bei denselben eben so in die Hand, wie wenn er die Kinder sprechen läßt: drei mal zwei ist sechs. Auch mitten hinein in die Unterweisung fallen dieselben Erinnerungen, wie sie bei vorkommender Veranlassung sonst gegeben werden, als: willst du wohl Acht geben! was habt ihr da wieder mit einander zu plaudern! ich werde euch gleich helfen! u. dgl. Am allerwenigsten aber unterscheidet sich selbst

bei den besseren Lehrern der Religionsunterricht von dem in anderen Gegenständen durch die Art und Weise, wie die Gedankenbewegung von dem Lehrer aus in die Schüler hinübergeleitet und in Fluß erhalten wird. Es wird gefragt und geantwortet, es werden Begriffe zerlegt, Wortbedeutungen erklärt, Beispiele aufgesucht, um das Entwickelte anschaulich zu machen, es wird — um es mit Einem Worte zu sagen — katechisirt, und wenn Frage und Antwort Schlag auf Schlag folgen, so glaubt man das Höchste erreicht zu haben, was überhaupt hier zu erreichen ist.

Von einem gewissen Standpunkte aus kann man das alles sehr erklärlich finden. Die Religionsstunde steht auf demselben Lectionsplane und in gleicher Reihe mit den übrigen Unterrichtsgegenständen; der Lehrer hat in ihr dieselben Schüler vor sich, wie auch sonst; es wird eben so nach einem Wissen in der Religion gefragt, wie nach einem in der Geographie; wie sollte er also, wenn er in jener unterrichtet, in einer andern Haltung rc. sich finden, als wenn er in dieser unterweis't? Und was nun gar die fortlaufende Bewegung des Unterrichts in Frage und Antwort betrifft — ist denn diese nicht durch die katechetische Behandlung des Unterrichtsstoffes geboten? Und hat es den meisten Lehrern nicht Mühe genug gemacht, bis sie sich einige Fertigkeit in der rechten Fragekunst erworben haben, die ja namentlich in der neuen Lehrmethode als die eigentliche Blüthe der Unterrichtsgeschicklichkeit angesehen wird?

Und doch, meine geehrten Freunde, aller dieser, wie es scheint, vollkommen begründeten Einwürfe ungeachtet haben Sie selbst schon ein Gefühl davon gehabt, daß auch mit der ausgebildetsten Fragekunst auf dem Gebiet der religiösen Unterweisung nicht Alles geleistet werde, was man von derselben zu fordern berechtigt ist. Und eben so wenig ist Ihnen die Empfindung fremd, daß über eine Religionsstunde noch eine andere Weihe ausgegossen werden müsse, als die, welche auch jede andere wohlgehaltene Unterrichtsstunde an sich trägt, und daß es möglich sei, dieser höheren Weihe auch einen entsprechenden äußern Ausdruck zu geben.

Lassen Sie uns dieser ohne Zweifel berechtigten Empfindung näher treten! Gewiß, es hat die klare Erkenntniß auf

dem Gebiet des religiösen Lebens ihren hohen Werth und je weniger dieselbe im Allgemeinen unter den evangelischen Christen dieser Zeit in wünschenswerther Verbreitung und Vertiefung gefunden wird, um desto mehr thut es noth, sie frühe schon in dem heranwachsenden Geschlecht zu fördern. Gewiß, die evangelische Kirche würde sich ihres edelsten Vorrechts entäußern, wenn sie es je vergessen könnte, daß sie auf dem göttlichen Worte ruht, und daß sie daher die Aufgabe hat, in das Verständniß desselben schon die Jugend hineinzuführen. Gewiß, zur Einführung in dies Verständniß ist kein Unterrichtsweg geeigneter, als der von Frage zu Frage fortschreitende, und durch sie bis zu dem Kern der Sache vordringende. Aber — ist denn das christliche Leben nichts weiter als Erkenntniß der christlichen Wahrheit. Oder umfaßt dasselbe nicht vielmehr auch einerseits alle die heiligsten Empfindungen des Menschenherzens, Dankbarkeit, Liebe, Demuth, Vertrauen, Hoffnung, Geduld, und andrerseits alle die Gaben und Kräfte, welche, aus dem Geiste Gottes stammend, da offenbar werden müssen, wo das Leben in Christo und aus ihm Gestalt gewinnt? Und wenn dem so ist, dürfen dann die Stunden, in denen wir die Kinder zu ihrem Heil unterweisen und zu ihrem Heiland führen sollen, ohne Anregung jener heiligen Gefühle bleiben, ohne Ermahnung zu diesen Erweisungen eines gottseligen Lebens vorübergehen? Was würden Sie — um das hier in Rede stehende Unterrichtsgebiet mit einem andern zu vergleichen — was würden Sie von dem Lehrer sagen, der im Rechenunterricht genug gethan zu haben glaubte, wenn er seinen Schülern eine Anweisung zum Operiren mit den Zahlen gäbe, aber nicht daran dächte, das klar Erkannte auch zur sichern Einübung zu bringen? Und wäre überhaupt nur jene klare Erkenntniß möglich, wenn ihr nicht überall die praktische Erprobung zur Seite ginge? Was aber auf diesem Gebiete unbedingt gilt, das gilt auf jenem der religiösen Unterweisung noch viel mehr. Und wenn der Herr sagt, daß nicht die, die ihn mit seinem Namen nennen, in das Himmelreich kommen werden, sondern nur die, die den Willen seines Vaters thun, so liegt darin, wie in zahllosen unzweideutigen Aussprüchen seines Mundes die Aufforderung, daß wir es auch bei unserer Unterweisung in dem göttlichen Wort auf mehr als

auf ein bloßes „Verständniß“ und auf ein „klares Erkennen“ abzusehen haben.

Doch ich befürchte kaum, daß diese Forderung irgend einen Widerspruch insofern erfahren werde, als man ihre Berechtigung in Zweifel stellte. Nur das muß ich erwarten, daß man fragen wird: wie ist das zu machen? Und allerdings hat es seine Schwierigkeit, eine Anweisung dazu zu geben, wie man an das innerste Leben der Kinder herankommen könne, wie man die heiligsten Bewegungen, deren ein Menschenherz fähig ist, ihnen nahe zu bringen habe, wie man ihnen ein Vermittler für die Aneignung der Heilskräfte zu werden vermöge, die in Christo uns dargeboten sind. Im Gefühl dieser Schwierigkeit komme ich mit einem einfachen Rathe zu Ihnen, der, indem ich ihn hier niederschreibe, zu einer herzlichen Bitte wird, von deren Erfüllung, so Gott Segen dazu giebt, ich mir eine reichere Frucht verspreche, als von einer ausführlichen und weit hergeholten Anweisung. Wenn Sie vor die Kinder hintreten, um ihnen eine Religionsstunde zu geben, so machen **Sie sich** recht lebhaft gegenwärtig, was denn dabei eigentlich Ihre Aufgabe ist. Gewiß die: den Kindern den Weg in das Reich Gottes zu zeigen, sie zu ihrem Heilande zu führen, sie nicht nur klüger, sondern allermeist besser, gottesfürchtiger, heilsbegieriger aus der Stunde zu entlassen, als sie in dieselbe eingetreten sind. Wenn Sie mit diesem Gedanken sich ganz erfüllen, wenn Sie ihn am Anfang der Stunde im Gebet für sich und in Fürbitte für die Kinder ausströmen lassen, dann — ich sollte denken — muß derselbe einen weihenden Einfluß auf Ihre nun folgende Lehrthätigkeit üben. Wie sollte in Kraft desselben nicht das Gefühl der Erhabenheit Ihres Berufes über Sie kommen, das alles Uneble in Form und Weise der äußern Erscheinung zurückdrängte? Wie sollte im Licht desselben Ihnen nicht die Kinderschaar als eine mit dem freundlichen Wort der Liebe zu lockende und mit dem väterlichen Ernst der Ermahnung zu ziehende vor die Augen treten, und von selbst alles Gehaben abgewiesen werden, was zu solchem heiligen Dienst an den Kinderherzen nicht paßt? Sie werdeu sich unterreden mit den Kindern, wie sie bisher gethan, Sie werden katechetisch

entwickeln, was zur Klarheit gebracht werden muß, aber es wird Ihnen von Zeit zu Zeit das Herz überströmen von Bitte an die Kinder, von Warnung, von Ermahnung, und weil Sie Ihr eignes Herz vor ihnen ausschütten, so werden Sie sich zu den Kindern und die Kinder werden sich zu Ihnen gezogen fühlen wie sonst nie. Es wird den Kindern anschaulich, ja anschaulich werden, daß es sich in der Stunde, die Religionsstunde geheißen wird, noch um mehr als um's Lernen handelt, und sie werden die Minuten, wo ihnen der Lehrer aus der tiefsten Tiefe seines Herzens und aus dem unerschöpflichen Schatze des göttlichen Wortes so viel Erhebendes, Stärkendes, Wunderbares, Geheimnißvolles, Ahnungsreiches entgegenbrachte, ihr Lebelang in dankbarer Erinnerung bewahren.

Nun, meine geehrten Freunde lassen Sie sich meine Bitte um Ihres Friedens und um des Heiles der Ihnen anvertrauten Kinder willen zu Herzen gehen.

4.

Stimmung für den Religionsunterricht.

Der Gegenstand, von dem ich in meinem vorigen Sendschreiben zu Ihnen geredet habe, ist zu wichtig, als daß ich nicht noch einmal und, so Gott will, noch öfter auf denselben zurückkommen sollte. Es wurde die Frage angeregt, wie der Lehrer es anzufangen habe, um bei dem Religionsunterricht auch das Gefühl der Kinder anzuregen, auch auf ihre Entschließungen einen heilsamen Einfluß auszuüben, und dahin beantwortet, daß er sich vor allem selbst die Aufgabe seines Unterrichts gegenwärtig machen und gegenwärtig erhalten müsse. Damit ist freilich nichts Geringeres gefordert, als daß der Lehrer, der in rechter Weise in der Religion unterrichten will, sich selbst in einer religiösen, in einer frommen Stimmung befinden soll, eine Forderung, deren Berechtigung gewiß nicht in Zweifel gezogen werden kann, bei der jedoch wiederum dies das Schwie-

rige ist, wie ihr überall genügt werden könne. Denn sind nicht auf die Stimmung, mit welcher der Lehrer am Morgen seinen Unterricht beginnt, so viele Dinge von Einfluß, die zu beherrschen und nach Belieben zu gestalten ganz außer seiner Macht steht? Hängt sie nicht ab von seinem körperlichen Befinden, von dem was ihm in seinem Hause begegnet ist, ehe er noch seinen Schulweg antrat, vom Wetter, von tausend und aber tausend sogenannten Zufälligkeiten? Ich muß zugeben, daß die Stimmung der meisten Menschen von diesen regellosen Gewalten abhängig ist, ohne darum zuzugestehen, daß diese Abhängigkeit nothwendig, noch weniger, daß sie sittlich gerechtfertigt, am allerwenigsten, daß sie beneidenswerth sei. Aber grade darum, weil sie vorhanden ist, so sollten nach meinem Dafürhalten Lehrer und Lehrerinnen Alles sorgfältig vermeiden, was sie mit voraussichtlicher Gewißheit aus ihrer frommen Stimmung herauswirft, und kräftige Mittel anwenden, um dieselbe in sich zu fördern. Von jenem Vielen, das der frommen Stimmung schlechthin feindlich entgegentritt, will ich hier nur Eins namhaft machen, nämlich — eine schlecht gewählte Lectüre. Ich rechne dahin jedes Buch, das nur der Unterhaltung dient, und das, wenn ich es aus der Hand lege, weder einen belehrenden, noch einen bessernden Einfluß auf mich ausgeübt hat. Es giebt Menschen, die in der verzweiflungsvollen Lage sind, daß sie mit ihrer Zeit — d. h. mit ihrem Leben! — nichts Besseres anzufangen wissen, als sie todtzuschlagen. Für solche muß es zum Zeitvertreib (!) auch Bücher geben, die ihnen jenen gewünschten Dienst leisten. Aber ein Lehrer ist Gottlob! in dieser Lage nicht. Er lebt von dem Ertrage seiner Zeit, wie der Bauer von dem Ertrage seines Ackers und der Capitalist von den Renten seines Vermögens, und darum vergeudet er sie nicht mit nutzlosem Thun, sondern er hält sie zu Rathe. Aber was ihn noch mehr als dies zurückhalten sollte von leichtfertiger oder wohl gar nichtsnutziger Lectüre, das ist die Erwägung der Wirkung, welche die Beschäftigung mit losen Gedanken auf seinen Geist ausübt. Ist denn nicht das, was wir lesen, für unsere Seele eben so eine Nahrung wie die leibliche Speise, die wir zu uns nehmen, eine Nahrung für den Körper ist? Ach wenn wir doch eben so sorgfältig wären in der Auswahl unserer

Geisteskost, wie wir sorgfältig sind in der Auswahl dessen, was unserer leiblichen Gesundheit frommt. Geistige Diät — ich bitte Sie, denken Sie dem Worte nach, und hüten Sie sich vor dem, was Ihre Seele vergiftet — vielleicht zum Tode vergiftet! Achten Sie nur auf sich selbst, und Sie werden bald erkennen, was Ihnen gefährlich ist. Eine Lectüre, die Sie unlustig macht für die Arbeiten Ihres Berufes, die Ihnen Kopf und Herz mit Vorstellungen und Bildern füllt, welche Sie vor den Kindern, die Sie unterrichten sollen, nicht auszusprechen, sondern zurückzudrängen sich verpflichtet fühlen, eine Lectüre, von der Sie nicht sagen können: sie erhebt mich, sondern von der Sie, wenn Sie ehrlich sind, gestehen müssen, daß sie schlechte Leidenschaften in Ihnen anrege, ist ein Raub an Ihnen selbst und an Ihrem Amte; an Ihnen selbst, denn Sie berauben sich dadurch der klaren und würdigen Auffassung der Dinge und der Verhältnisse, und Sie nähren Neigungen und Begierden, die Sie als sündlich erkannt haben und darum zu bekämpfen verpflichtet sind; — an Ihrem Amt, denn Sie machen, indem Sie sich selbst außer Zucht lassen, sich zugleich unfähig, Zucht, christliche, heiligende Zucht an anderen zu üben; Ihr strafendes Wort wird je länger je matter, Ihr warnendes unmerklich kälter, Ihr ermunterndes lässiger, und mit der Zeit kommt Ihnen alle geistig und geistlich auffassende Kraft abhanden, dergestalt, daß Sie sich für die Aufrechthaltung Ihres Lehreransehns vor den Schülern auf die alleräußerlichsten Mittel, auf Certiren, Nachbleiben, Ruthe und Stock beschränkt sehen. Kann es — ich bitte Sie — einen kläglicheren Zustand für einen Lehrer geben, als diesen selbstverschuldeten sittlichen Bankerott? Ich kann Ihnen getrost die Antwort selbst überlassen; sie wird die Antwort, die ich im Sinne habe, nicht Lügen strafen.

Doch freilich, das werden Sie mir gern zugestehen, genügt es für die Pflege der für den Religionsunterricht erforderlichen Stimmung nicht, das zu meiden, was ihr schlechthin entgegensteht, sondern es bedarf dazu auch einer positiven Einwirkung auf sie und der Hingabe an solche Einflüsse, durch welche sie direct hervorgerufen und gestärkt wird. Von dem Vielen, was hier namhaft zu machen wäre, will ich diesmal nur auf Eins hinweisen, auf die Theilnahme an dem öffentlichen Gottesdienst.

rige ist, wie ihr überall genügt werden könne, [illegible] , des
auf die Stimmung, mit welcher der Lehrer [illegible] pflicht
Unterricht beginnt, so viele Dinge von G[illegible] le das
schen und nach Belieben zu gestalten [illegible] ch selbst
steht? Hängt sie nicht ab von sei[illegible] n Stücke
von dem was ihm in seinem Ho[illegible] len: Der
seinen Schulweg antrat, vom [illegible] nicht, der
tausend sogenannten Zufällig[illegible] ht, daß das
Stimmung der meisten Me[illegible] gegeben hat,
abhängig ist, ohne dar[illegible] us, des Stehlens
nothwendig, noch wen[illegible] es kann Niemandem in
wenigsten, daß sie b[illegible] sten aller Antriebe einen stärke-
sie vorhanden ist [illegible] n. Nichtsdestoweniger steht es dem
und Lehrerinne[illegible] ulle zu, auch noch von anderer Seite her auf
ausschließlicher [illegible] göttliche Gebot aufgerichtete Verpflichtung hinzu-
wirft, und [illegible] besonders wenn die Gefahr vorliegt, daß dieselbe da
dern. [illegible] durch klügelnde Deutung abgeschwächt werde. Darum
hin [illegible] die Behörden wiederholt und mit Angelegentlichkeit
che [illegible] sich gefunden, die Lehrer zu einer regelmäßigen Theil-
nahme an den gottesdienstlichen Versammlungen der Gemeinde
aufzufordern, und dabei auf das Beispiel Bezug genommen, das
die Lehrer in allem Guten der ihnen anvertrauten Jugend zu
geben verpflichtet sind. Darum wird in unseren Seminarien
auf die regelmäßige Theilnahme der Zöglinge am Gottesdienst
ein so großes Gewicht gelegt. Darum endlich komme auch ich
heut mit der Bemerkung zu Ihnen, daß die rechte Stimmung
für die Ertheilung des Religionsunterrichtes in den gottesdienst-
lichen Versammlungen der Gemeinde ihre nachhaltigsten Anre-
gungen empfängt. Wo anders wollen Sie ihn los werden den
Staub, den das Alltagsleben mit seinen Sorgen und Mühen
immer wieder beschwerend und befleckend Ihnen auf die Schwin-
gen des Geistes wirft. Etwa in der Natur? O täuschen Sie
sich nicht. Sie ist nur das Echo von dem, was wir in dem
eigenen Herzen empfinden, aber sie vermag nicht aus sich selbst
heraus zu trösten, zu ermuntern und höheres Leben zu spenden;
das ist genugsam an der Heidenwelt offenbar geworden. Aber
da, wo die Gemeinde der Erlösten in Lob- und Dankliedern
die großen Thaten Gottes feiert, wo sie gemeinsam ihren Glau-

und sich dadurch ihres geistigen Zusammenhanges
Christenheit freudig bewußt wird, wo ihr ver-
Wort von der Vergebung und von dem ewi-
n seligen Leben, da fühlt man sich frei und
en und doch oft so beengenden Beschwer-
wird die Seele erhoben durch das Be-
it zu einer höheren Weltordnung und
lung und Friede wieder in sie ein.
bath kommt ein Segen auch über
über das ganze innere Leben,
verheit der, daß er, wie er selbst geist-
gehoben worden ist, auch andere geistlich an-
zu erheben vermag, ja daß er nicht bloß die Kraft
empfängt, sondern auch das Bedürfniß empfindet, diese Kraft von sich ausströmen zu lassen.

Sie haben ihn ja wohl schon lernen lassen den schönen Spruch aus dem 84. Psalm: Wie lieblich sind Deine Wohnungen, Herr Zebaoth. Meine Seele verlanget und sehnet sich nach den Vorhöfen des Herrn. Denn Ein Tag in Deinen Vorhöfen ist besser denn sonst tausend. Das ist so ewig und unverbrüchlich wahr wie jedes Gotteswort. Aber zu demonstriren ist es nicht, sondern nur zu erfahren, und diese Erfahrung sollte denen am allerwenigsten fehlen, die in ihrem Berufe eine tägliche Aufforderung haben, den Segen derselben an sich selbst zu erproben.

5.

Nur keine Ungeduld.

Von Lehrern, denen ihre Schüler eine ihnen vorgelegte Frage entweder gar nicht oder falsch beantworteten, habe ich oft die Rede der Verwunderung gehört: Aber habe ich es euch denn nicht gesagt? Warum habt ihr es denn nicht behalten? Wie oft soll man euch denn ein und dieselbe Sache s-

Sie selbst, meine verehrten Freunde, haben bei Auslegung des dritten Gebotes oft auf dieselbe als auf eine Christenpflicht hingewiesen, und man sollte freilich voraussetzen, daß Sie das an die Schüler gerichtete Wort gleichzeitig auch an sich selbst haben ergehen lassen. Hüten Sie sich wohl, in diesem Stücke nicht unter das strafende Wort Ihres Herrn zu verfallen: Der Knecht, der seines Herrn Willen weiß und thut ihn nicht, der ist doppelter Streiche werth, und übersehen Sie nicht, daß das Gebot der Sabbathsheiligung von dem, der es gegeben hat, mit dem Verbot des Tödtens, des Ehebrechens, des Stehlens in eine Reihe gestellt worden ist. Es kann Niemandem in den Sinn kommen, diesem stärksten aller Antriebe einen stärkeren hinzufügen zu wollen. Nichtsdestoweniger steht es dem wohlwollenden Sinne zu, auch noch von anderer Seite her auf die durch das göttliche Gebot aufgerichtete Verpflichtung hinzuweisen, besonders wenn die Gefahr vorliegt, daß dieselbe da und dort durch klügelnde Deutung abgeschwächt werde. Darum haben sich die Behörden wiederholt und mit Angelegentlichkeit veranlaßt gefunden, die Lehrer zu einer regelmäßigen Theilnahme an den gottesdienstlichen Versammlungen der Gemeinde aufzufordern, und dabei auf das Beispiel Bezug genommen, das die Lehrer in allem Guten der ihnen anvertrauten Jugend zu geben verpflichtet sind. Darum wird in unseren Seminarien auf die regelmäßige Theilnahme der Zöglinge am Gottesdienst ein so großes Gewicht gelegt. Darum endlich komme auch ich heut mit der Bemerkung zu Ihnen, daß die rechte Stimmung für die Ertheilung des Religionsunterrichtes in den gottesdienstlichen Versammlungen der Gemeinde ihre nachhaltigsten Anregungen empfängt. Wo anders wollen Sie ihn los werden den Staub, den das Alltagsleben mit seinen Sorgen und Mühen immer wieder beschwerend und befleckend Ihnen auf die Schwingen des Geistes wirft. Etwa in der Natur? O täuschen Sie sich nicht. Sie ist nur das Echo von dem, was wir in dem eigenen Herzen empfinden, aber sie vermag nicht aus sich selbst heraus zu trösten, zu ermuntern und höheres Leben zu spenden; das ist genugsam an der Heidenwelt offenbar geworden. Aber da, wo die Gemeinde der Erlösten in Lob- und Dankliedern die großen Thaten Gottes feiert, wo sie gemeinsam ihren Glau-

ben bekennt und sich dadurch ihres geistigen Zusammenhanges mit der ganzen Christenheit freudig bewußt wird, wo ihr verkündigt wird das Wort von der Vergebung und von dem ewigen Heil und einem seligen Leben, da fühlt man sich frei und los von den kleinlichen und doch oft so beengenden Beschwernissen des Tages, da wird die Seele erhoben durch das Bewußtsein ihrer Zugehörigkeit zu einer höheren Weltordnung und es kehrt Stille und Sammlung und Friede wieder in sie ein. Von einem so geheiligten Sabbath kommt ein Segen auch über die folgenden Wochentage, weil über das ganze innere Leben, für den Lehrer aber insonderheit der, daß er, wie er selbst geistlich angeregt und gehoben worden ist, auch andere geistlich anzuregen und zu erheben vermag, ja daß er nicht bloß die Kraft dazu empfängt, sondern auch das Bedürfniß empfindet, diese Kraft von sich ausströmen zu lassen.

Sie haben ihn ja wohl schon lernen lassen den schönen Spruch aus dem 84. Psalm: Wie lieblich sind Deine Wohnungen, Herr Zebaoth. Meine Seele verlanget und sehnet sich nach den Vorhöfen des Herrn. Denn Ein Tag in Deinen Vorhöfen ist besser denn sonst tausend. Das ist so ewig und unverbrüchlich wahr wie jedes Gotteswort. Aber zu demonstriren ist es nicht, sondern nur zu erfahren, und diese Erfahrung sollte denen am allerwenigsten fehlen, die in ihrem Berufe eine tägliche Aufforderung haben, den Segen derselben an sich selbst zu erproben.

5.

Nur keine Ungeduld.

Von Lehrern, denen ihre Schüler eine ihnen vorgelegte Frage entweder gar nicht oder falsch beantworteten, habe ich oft die Rede der Verwunderung gehört: Aber habe ich es euch denn nicht gesagt? Warum habt ihr es denn nicht behalten? Wie oft soll man euch denn ein und dieselbe Sache sa-

gen? Mit stärkster Betonung und mit dem Ausdruck des Unwillens habe ich diese Rede vernommen, wenn die Schüler gegen eine ihnen gegebene disciplinarische Vorschrift sich versündigten. Es hat die hier angeführte Rede die Annahme zu ihrer Voraussetzung, daß jedes von dem Lehrer ausgesprochene Wort in dem Schüler auch sofort hafte, und, ist es eine Vorschrift, Willigkeit der Befolgung finde. Daß diese Voraussetzung thatsächlich nicht zutrifft, ist eine Erfahrung, die ich weder zu bekräftigen brauche, noch näher in Betrachtung zu ziehen die Absicht habe. Dagegen wünsche ich Ihre Aufmerksamkeit auf den Unmuth hinzulenken, den diese Erfahrung den meisten Lehrern zu erregen pflegt, und der vielen von Ihnen das Leben verbittert hat und noch verbittert. Wenn ich denselben wahrnehme, so fällt mir oft eine Geschichte ein, die meinem hochverehrten Amtsvorgänger begegnete, und die er gelegentlich gern erzählte. Als er — ich glaube es war im Jahr 1822 — auf einer Reise nach dem südlichen Deutschland nach Wien kam, wurde ihm, wie das noch heut zu geschehen pflegt, an dem Thore sein Paß abgefordert. Der dienstthuende Beamte durchmustert denselben mit unmuthigen Blicken und fragt endlich den Schulrath: „Wie heißen Sie"? Schulz, antwortet dieser. „Haben Sie keinen Vornamen"? O ja! Otto! „Warum steht das nicht hier in dem Paß? Ich habe es erst vor 14 Tagen einem andern Herrn aus Berlin gesagt, daß sie immer den Vornamen in den Paß eintragen sollen! — Sie lächeln, m. Fr., über diesen guten Glauben eines österreichischen Polizeidieners. Aber hat denn die Voraussetzung, daß ein Kind das, was Sie ihm einmal gesagt haben, auch sofort behalten soll, nicht einige Aehnlichkeit mit der Naivität, die Sie belächeln? Um etwas, das Sie einem Kinde sagen, zu seinem unverlierbaren Eigenthume zu machen, dazu gehört in der That mehr, als Sie in vielen Fällen vorauszusetzen scheinen. Dazu bedarf es dessen, daß das, was Sie dem Kinde sagen, sich mit ihm bekannten Vorstellungen, ihm geläufigen Wahrheiten verbinde; dazu bedarf es seitens des Kindes einer vollen energischen Zusammenfassung seiner Aufmerksamkeit; dazu bedarf es allermeist, daß das ihm zu Ueberliefernde ein überhaupt ihm Zugängliches und dem Kreise seiner Anschauung Entsprechendes sei. Je öfter

und je klarer ich mir diese Grundbedingungen eines sicheren Behaltens gegenwärtig gemacht habe, um desto häufiger habe ich Gelegenheit gehabt, mich darüber zu wundern und zu freuen, wie oft es dennoch vorkommt, daß Kinder Dinge, die man ihnen nur einmal gesagt hat, dennoch behalten und wiederzugeben vermögen, und nicht nur ich, sondern auch meine Schüler haben sich bei dieser Vergegenwärtigung wohl befunden, denn ich bin ihr gegenüber ruhiger geworden.

Aber noch viel weniger gerechtfertigt als der Unwille über das Nichtwissen eines einmal ausgesprochenen Satzes ist der Unmuth über die Nichtbefolgung einer einmal gegebenen disciplinarischen Vorschrift. Hier handelt es sich nämlich nicht allein um eine Thätigkeit der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, sondern über dies hinaus noch um einem Willensact. Das Kind muß nicht blos wissen: das und das hat der Lehrer mir erlaubt und das hat er verboten, sondern es muß auch willig und fertig sein, durch dieses sein Wissen sein Thun bestimmen zu lassen. Je seltener das, was der Lehrer von den Kindern in der Schule zu fordern hat, mit ihren natürlichen Neigungen und mit ihren bisherigen Gewöhnungen zusammentrifft, mit desto geringerer Wahrscheinlichkeit darf im Voraus die Befolgung jeglichen Gebotes des Lehrers sofort erwartet werden. Wenn man jedoch sieht, welche Schelt- und Schlagbereitschaft manche Lehrer der ersten Unfolgsamkeit des Kindes entgegensetzen, dann muß man annehmen, daß sie sich den von ihrem Gebot oder Verbot provocirten seelischen Vorgang nicht gegenwärtig gemacht haben, weil sie sonst das, was sie mit Heftigkeit zu rügen sich veranlaßt finden, in eine andere Art heilender Behandlung nehmen würden.

Ich weiß es sehr wohl, m. Fr., daß Ueberlegungen, wie ich sie hier in ihren Grundzügen gezeichnet habe, die Sache junger Lehrer weder sind noch sein können. Grade die besten, die kräftigsten unter ihnen reißt ihr Eifer am häufigsten fort. Nichtsdestoweniger ist es nothwendig, jene Erwägungen je eher je lieber anzustellen. Zuvörderst um der Kinder willen; denn daß diese unter einer Behandlung leiden, welche in unüberlegter wenn auch noch so wohlgemeinter Hast auf sie eindringt, und Forderungen an sie richtet, die ihrer Natur nach über das

Maaß der vorhandenen Leistungsfähigkeit hinausgehen, liegt am Tage. Nicht nur daß sie Vorwürfe erfahren und Schmerzliches erdulden, wo ihnen freundliche Handreichung mehr noth thäte, und Geduld und Liebe ihnen kräftigend entgegenkommen sollte, sondern, was das Schlimmste ist, ihr sittliches Urtheil wird verwirrt, und das Bild des Lehrers in seiner Klarheit und Schönheit ihnen getrübt. Liegt darin nicht schon, daß Sie auch um Ihrer selbst willen wohl thun, den oben angedeuteten Betrachtungen Raum zu geben? — Es ist ein Satz von durchaus allgemeiner Wahrheit, daß die meisten Menschen am schwersten an den Leiden zu tragen haben, die sie sich selbst durch die verkehrte Auffassung ihrer Verhältnisse bereiten. In einem ganz besonderen Sinne aber gilt dieser Satz von den Lehrern und dem Kreuz, das sie in der Schule tragen. Es wird groß durch das Uebermaaß und durch das Ungerechtfertigte der an die Schüler gestellten Forderungen; es verkleinert sich durch eingehende Vergegenwärtigung der dem Schüler wirklich zur Verfügung stehenden Kräfte und durch umsichtige, wohlwollende Berücksichtigung derselben. Es hat eine Zeit gegeben, und sie liegt so gar fern noch nicht, wo es der Eifer denkender Pädagogen und aufrichtiger Lehrerfreunde darauf anlegte, den Stock aus der Schule zu schaffen, um an die Stelle desselben den Unterricht selbst als Disciplinarmittel zu setzen. Das damals erstrebte Ziel ist Gottlob! im Ganzen und Großen erreicht, und man wird in nicht gar ferner Zeit von den Lehrern, deren pädagogische Hülfsmittel auf Haselsträuchern wachsen, als von absonderlichen Raritäten reden. Aber, m. Fr., wo der Stock bei Seite gelegt ist, da ist darum noch nicht die Liebe eingezogen, welche in Verbindung mit der Unterrichtskunst allein die wahre Schulerziehung zu Stande zu bringen vermag. Vielfach, ja vielleicht bei der größeren Mehrzahl der Lehrer ist an die Stelle jenes strengen Ernstes, welcher den Lehrern von ehemals die Ruthe und den Stock in die Hand gab, ein gewisser sittlicher Indifferentismus getreten, eine Gleichgültigkeit gegen das, was — wie man zu sagen pflegt — aus den Kindern wird, bei der man sich lediglich damit begnügt, daß der Gang des Unterrichts nicht durch irgend eine Störung unterbrochen werde, und bei der man alle erziehende Kraft und Thätigkeit des Leh-

rers ausschließlich in seiner unterrichtlichen Wirksamkeit beschlossen glaubt. Daß ich dieser einseitigen Auffassung, welche in ihren nothwendigen Folgerungen zur Mattherzigkeit und zur Theilnahmlosigkeit für das wahre Wohl und Wehe der Schüler führt, durch meine vorstehenden Bemerkungen nicht habe das Wort reden wollen, dagegen werde ich mich an dieser Stelle wohl kaum ausdrücklich verwahren müssen. O nein, nur gegen jene Unbesonnenheit, die von der ausgestreuten Saat sofort die reifen Früchte sammeln will, nur gegen jenen stürmischen Eifer, der die Zinsen des von ihm angelegten Capitals lange vor dem Fälligkeitstermine begehrlich verlangt, nur gegen jene Unbilligkeit, die viel von Andern und wenig von sich selbst fordert, habe ich mich auflehnen wollen. Fragen Sie mich, wie man von ihr frei wird, so weiß ich darauf keine andere Antwort als die freilich zunächst sehr allgemeine: Stellen Sie sich selbst unter die Zucht des göttlichen Geistes! In dem vorliegenden Falle ist damit dies gemeint, daß Sie sich bei den Ihren Forderungen nicht sofort entsprechenden Leistungen Ihrer Schüler von dem in Ihrem Herzen redenden göttlichen Zuchtmeister sagen lassen, wie oft Sie Selbst ihm und seinen ernsten Mahnungen nicht gefolgt sind. Machen Sie sich gegenwärtig, wie manchen Ruf der Herr an Sie hat ergehen lassen, den Sie unbeachtet ließen, wie manche Belehrung er Ihnen gegeben hat, der Sie lange, lange nicht ernstlich nachdachten, wie manche Weisung von Jugend auf und fortdauernd an Sie ergangen ist, der Sie vielleicht Jahre hindurch Ohr und Herz verschlossen haben. Solche Vergegenwärtigung erhält demüthig und macht milde, und das sind zwei Grundzüge in der Physiognomie des Lehrers, die ihn nicht blos zieren, sondern die ihn erst als den kennzeichnen, der er sein soll. — Es ist der Mund der ewigen Wahrheit, der gesagt hat: Selig sind die Sanftmüthigen, denn sie werden das Erdreich besitzen — und es ist werth, dem nachzudenken und die Probe darauf durch Nachleben zu machen.

6.

Späße 2c.

Auch ohne eine besondere Versicherung werden Sie mir es glauben, daß ich den Werth der Liebe zu schätzen weiß, welche einem Lehrer von seinen Schülern gewidmet wird. Die Erinnerung an das, was mir selbst während einer langjährigen Lehrerwirksamkeit in dieser Beziehung zu Theil geworden ist, lebt zu lebendig in meiner Seele, als daß ich es nicht begreifen sollte, wie eines warm empfindenden Lehrers Streben darauf gerichtet sein muß, die Liebe seiner Schüler sich zu erwerben. Selbst das ist meinem Bewußtsein nicht entschwunden, wie wohlthuend es ist, einem Kinde nur ein Lächeln abzugewinnen. Ich kann noch heut nicht einem Kinde, das ich einmal gesehen habe, begegnen, ohne ihm einen freundlichen Gruß zu sagen, und es erquickt mich, seine heitere Erwiederung zu empfangen.

Allein die Art und Weise, wie da und dort um jene Liebe geworben, wie dieses Lächeln in den Mienen des Kindes hervorgerufen wird, ist mir nicht überall unbedenklich erschienen, und ich halte es nicht für überflüssig, darauf einmal Ihre Aufmerksamkeit hinzulenken. — Bedenklich finde ich zunächst den Gebrauch jener Liebkosungswörter, die es an sich nicht sind, sondern es erst werden durch den Ton, mit dem man sie ausspricht. Man kann es oft genug hören, daß ein Lehrer mit der freundlichsten Miene zu einem Schüler sagt: Schlingel, Affe, Schaaf od. dergl., ohne damit ihm im mindesten wehe thun zu wollen, vielmehr in der Absicht, ihm dadurch ein zu einem Scherze sich herbeilassendes Wohlwollen zu bekunden, und des angeredeten Kindes und seiner Mitschüler Heiterkeit anzuregen. Es ist ein doppelter Grund, um dessetwillen mir diese Weise sehr bedenklich scheint. Nimmt man nehmlich von einer derartigen Anrede den Ton des Wohlwollens weg, mit dem sie von Ihnen ausgesprochen ward, so bleibt ein Schimpfwort zurück. Wer steht Ihnen aber dafür, daß diese Hinwegnahme nicht vielleicht erfolgt, indem das angeredete oder ein anderes Kind von Ihnen und Ihrer Weise zu Haus erzählt? Und in welchem Lichte erscheint dann, was Sie so harmlos

gesagt haben? Man beschuldigt Sie, daß Sie mit rohen, unziemlichen Worten Ihre Schüler anreden, man stellt Ihre Bildung, Ihre Besonnenheit in Zweifel, man klagt Sie wohl gar an einer Stelle an, von der Sie, wenn die Sache sich für Sie günstig gestaltet, zur Verantwortung gezogen werden, wodurch Sie wenigstens in die Lage kommen, die gegen Sie erhobene Beschuldigung in ihrem wahren Lichte darzustellen, während es dagegen auch geschehen kann, daß man von dem Ihnen Schuld gegebenen Verfahren überhaupt nur zu Ihrer Characterisirung Kenntniß nimmt, dergestalt, daß Sie vielleicht erst spät und zu Ihrer nicht geringen Verwunderung erfahren, für welch einen Unbesonnenen Sie an entscheidender Stelle gehalten werden. — Glauben Sie mir, m. Fr., das sind nicht Möglichkeiten, die wer weiß wie fern liegen, nein das kommt wirklich vor, und will deshalb von dem, der sich vor Schaden hüten will, wohl bedacht sein.

Allein selbst abgesehen von einer solchen falschen Auffassung und weiteren Verschleppung jener von Ihnen zu Liebkosungswörtern gestempelten Schimpfwörter ist der Gebrauch derselben an und für sich auch deshalb bedenklich, weil der Lehrer, der sich ihrer bedient, sich selbst dadurch in die Versuchung bringt, dergleichen Ausdrücke gelegentlich auch ohne den ihre Bedeutung umwandelnden freundlichen Ton in Anwendung zu bringen, und sie wirklich schimpfend zu gebrauchen. Es widerstrebt mir, in einem Sendschreiben, welches ich an diejenigen richte, die ich am liebsten meine Freunde nenne, des Weiteren auszuführen, wie häßlich ein Lehrer ist, der seine Schüler mit einem Ekelnamen, mit einem Schimpfwort bezeichnet. Auch weiß ich, daß, Gottlob, die meisten von Ihnen mit mir diese Empfindung vollständig theilen, und sich nicht sowohl sorglich davor hüten, daß ihnen eine Rohheit, wie die in Rede stehende begegne, als vielmehr innerlich derselben so fremd sind, daß ihnen die Versuchung, in sie zu verfallen, kaum nahe kommt. Aber ich weiß auch, welch ein leicht bewegliches und wandelbares Ding die Stimmung ist, namentlich die Stimmung eines Lehrers einer Klasse gegenüber, mit der er während des Unterrichts in einem unausgesetzten Rapport sich befindet, und darum halte ich es nicht für überflüssig, vor dem Gebrauch von

Wörtern und Redensarten zu warnen, die nur unter Voraussetzung der günstigsten Stimmung und des aus ihr hervorgehenden freundlichsten Tones allenfalls erträglich sind, dagegen ohne denselben zu dem Ausdruck widerwärtiger Rohheit werden.

Eine andere Weise, deren sich manche Lehrer und Lehrerinnen bedienen, um ihren Schülern und Schülerinnen ein freundliches Lächeln abzugewinnen, und sie dadurch in diejenige heitere Stimmung zu versetzen, welche dem Gedeihen des Unterrichts förderlich sein soll, besteht darin, daß sie gelegentlich allerlei außerhalb der Sache liegende Bemerkungen harmloser, vielleicht sogar scherzhafter Art einfließen lassen. Ich will an einem aus dem Leben gegriffenen Beispiele zeigen, was ich meine. Die Kinder haben gerechnet; nun sollen sie singen. Der Lehrer, um aus jenem in dieses hinüberzuleiten, spricht: „Nun, lieben Kinder, ihr habt gerechnet, daß euch der Schweiß auf der Stirn steht. Nun wollen wir zur Erholung einmal schreien." Die Kinder sehen sich an und lächeln. „Nein, fährt der Lehrer fort, schreien wollen wir nicht, aber singen wollen wir, und ihr wißt schon, daß wir dabei nicht schreien dürfen. Nun, was wollen wir denn singen? Was singt ihr denn gern?" Ein kleines Mädchen sagt: Der Frühling hat sich eingestellt 2c. Der Lehrer: „Nein, das paßt nicht, wir sind ja mitten im Winter." Ein Knabe schlägt vor: Morgenroth 2c. Der Lehrer: „Die Mädchen sollen ja auch mitsingen; für die paßt das Reiterlied nicht recht. Nun wißt ihr was? Wir wollen singen: Komm lieber Mai 2c.!" Nach solcher Einleitung ist Zehn gegen Eins zu wetten, daß der Einsatz des Liedes schlecht ausfällt, und daß die Kinder erst beim dritten, vierten Tact zusammenkommen. Aber das, wiewohl für den Gesang recht schlimm, ist doch das Schlimmste nicht. Schlimmer ist, daß ein Lehrer, der so mit seinen Kindern schwatzt, dadurch jedenfalls Zeit tödtet, die viel besser nicht nur verwendet werden könnte sondern verwendet werden müßte. Schlimmer noch ist, daß er über solchem Geschwätz innerlich die würdige Haltung einbüßt, die ihm zum Gelingen seines Lehr- und Erziehungsgeschäftes so noth thut. Glauben Sie doch nicht, daß dergleichen Weisen zu thun und zu reden ohne innerliche Rückwirkung auf den bleiben, der sich ihnen hingiebt. Wo sie

zur Erscheinung kommen, da sind sie schon ein Zeichen davon, daß man es sich gestattet, von Zeit zu Zeit sich den Zügel schießen zu lassen, und sich in behaglicher Bequemlichkeit zu bewegen. Und was man sich heut während eines Zeitraums von zwei Minuten erlaubt, dazu nimmt man sich bald ihrer vier, ihrer sechs, bis endlich der ganze Lehrton in jene Schlaffheit, in jene wortreiche aber gehaltlose Breite verfällt, der gegenüber einem kundigen Zuhörer das Gefühl überkommt, als werde die Lehrstunde für Etwas gehalten, daß — nicht auf's sorglichste benutzt, sondern — umgebracht werden müsse. — Endlich ist zu bedenken, daß jene müßigen Redensarten alsbald ihre erheiternde Wirkung auf die Kinder nicht mehr ausüben, vielmehr in ihr Gegentheil umschlagen, und den Lehrer als einen albernen erscheinen lassen. Es gehört viel, sehr viel Geist dazu, um in dergleichem Ueberflüssigem und Ungehörigem immer neu zu sein. Der Anspruch wird auch bald genug aufgegeben. Man begnügt sich, die alten Späße und Gemeinplätze nur zu wiederholen. Die Folge davon ist, daß die Kinder sich daran gewöhnen und daß etwa nur noch die neu Eintretenden dadurch gereizt werden. Aber die älteren wenden sich unbewußt von einem Lehrer ab, der ein Wohlgefallen daran hat, würdelos und kindisch vor ihnen zu erscheinen, und es nicht vermag, sich die Erhabenheit seiner Aufgabe dauernd gegenwärtig zu halten.

Nennen Sie, m. Fr., es ist nicht ein Geringes, wovon ich heut zu Ihnen geredet habe. Ich habe in meinem Leben manchen Lehrer, manche Lehrerin an ihrem eigenen Geschwätz zu Grunde gehen sehen. Das ist an sich schmerzlich genug, aber zehnfach schmerzlich, wenn man bedenkt, daß das Amt, welches ihnen anvertraut war, grade die entgegengesetzte Wirkung auf sie hätte ausüben können, wenn sie es dafür treu benutzt hätten. Ein Lehrer nehmlich, der sich vor allem unnützen Gewäsch mit äußerster Sorgfalt hütet, nur spricht, was frommt, und jederzeit wohl erwägt, daß das was er sagt, in die empfänglichsten Herzen fällt, die es überhaupt auf Erden giebt, der wird knapp und überlegt in seinem Wort, und diese geistige Zucht, die er dadurch an seinem inneren Menschen übt, thut demselbigen wohl, und läßt ihn still aber stark werden. Es giebt zahllose Berufsarten, die zu einer solchen Selbsterziehung keinen Anlaß,

keine Aufforderung mit sich bringen; es giebt sogar nicht wenige, die vielfach directe Versuchung zum Gegentheil mit sich führen. Freuen Sie sich, daß Sie einen Beruf erwählt haben, der außer vielen anderen Aufforderungen zu steter Arbeit an ihrem eigenen inneren Leben auch die Ihnen darbietet, zu wachen über jedem Wort, das über ihre Lippen kommt, und treten Sie den damit Ihnen dargebotenen Segen Ihres Amtes nicht achtlos mit Füßen.

7.

Wie ist die Zuneigung der Schüler zu gewinnen?

In dem Sendschreiben, welches dem gegenwärtigen unmittelbar vorangeht, habe ich darauf hingewiesen, daß da und dort von Lehrern verkehrte Mittel in Anwendung genommen werden, wo es ihnen gilt, sich die Zuneigung ihrer Schüler zu erwerben, und es konnte an eine solche Hinweisung nur die Warnung vor dem Gebrauch dieser Mittel sich anschließen. Doch liegt dieser gegenüber nunmehr die Frage nahe: welches sind denn nun die erlaubten, die innerlich gerechtfertigten Mittel, jene Zuneigung zu erwerben, die doch ein so wichtiges Moment für die Erreichung erwünschter Erziehungsergebnisse ist? und ich muß diese Frage als eine von Ihnen an mich gestellte in nähere Erwägung nehmen. Indem ich mich dazu anschicke will ich mich nicht mit der zwar durchaus richtigen aber doch ganz allgemeinen Antwort begnügen, daß auch hier, ja hier erst recht alles auf die Persönlichkeit des Lehrers ankomme. Sie wissen es längst, daß Liebe Gegenliebe erweckt, und Sie gestehen es ohne Weiteres zu, daß der Lehrer, welcher von seinen Schülern geliebt sein will, ihnen Liebe entgegenzubringen hat. Aber das Bedenkliche ist eben dies, daß es gar manchem Lehrer an diesem ersten Erforderniß, an der Liebe nämlich, fehlt, während ihm doch das Verlangen nach derselben und das Bedürfniß, dieselbe zu empfangen keineswegs abhanden gekommen ist. Das

ist freilich eine üble Lage. Sie wird um so übler, wenn man erwägt, daß auf dem hier in Rede gestellten Gebiete durch Vorschriften, Weisungen, Forderungen wenig oder nichts ausgerichtet zu werden vermag. Kein Mensch kann zu dem andern sagen: du sollst und mußt den und den lieben. Das ist eine Forderung, die Gott der Herr allein sich vorbehalten hat, und die ihm allein geziemt, weil er, indem er sie ausspricht, zugleich auch alle die Bedingungen erfüllt, unter denen ihr genügt werden kann, und weil er es auch vermag, den Geist der Liebe auszugießen in unser Herz. Indem ich daran erinnere habe ich damit zugleich ausgesprochen, worauf es hier zuerst und zuletzt allermeist ankommt. Der Lehrer muß sich ein Herz voll Liebe von Dem schenken lassen, der Selbst die Liebe ist, und nur an dem Herzen seines Heilandes wird er zu der Liebe erwarmen, welche für die wahrhaft erfolgreiche Ausrichtung seines Amtes erforderlich ist. Allein das des Weiteren nachzuweisen ist heut mein Vorsatz nicht. Es bedarf dessen auch an dieser Stelle kaum. Für Sie, die Sie aus der Geschichte wissen, daß die Apostel erst von da an geschickt waren, das Reich ihres Herrn auszubreiten, wo sie die Kraft des heiligen Geistes empfangen hatten, für Sie, die Sie gelernt haben, wie dieselben Apostel wiederholt bezeugen: die Liebe Christi ist ausgegossen in unser Herz! bedarf es eben nur der Hinweisung auf jene Thatsache und auf diese Zeugnisse, um Sie an das, was hier als das Nothwendigste gilt, zu erinnern. Nichtsdestoweniger ist es wahr und nachdrücklich hervorzuheben, daß jede göttliche Gabe, wenn sie unser Eigenthum werden soll, unsrerseits die Thätigkeit der Aneignung fordert. Wir können alles Höchste und Beste nur empfangen aus Gottes Hand; aber Gott kann das Höchste und Beste uns nur zu Theil werden lassen, wenn wir selbst es wollen, wenn wir selbst es uns zu eigen machen. Lassen Sie mich heut Ihnen zeigen, wie solche Aneignung der Liebe erfolgt, die ihren Ursprung in Gott hat, und die, wenn sie einem Lehrerherzen zu Theil wird, sein köstlichster Schmuck, seine höchste Kraft ist.

Mein Rath ist sehr einfach. Wenden Sie einem einzelnen und zwar einem anderweitig zurückstehenden Kinde Ihre besondere Sorgfalt zu. Es giebt in jedem

größeren Schülerkreise einige Kinder, welche durch besondere Begabung, durch äußere oder innere Vorzüge vor andern sich hervorthun, und dadurch ohne Weiteres und auf ganz natürliche Weise dem Lehrer Aufforderung und Anregung bieten, ihnen besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Bei weitem die meisten Lehrer geben diesem Antriebe nach, und ich will nicht behaupten, daß sie damit etwas schlechthin Unrechtes thun. Aber ohne Bedenken ist dies Verfahren nicht, wie wir denn überall auf unsrer Hut sein müssen, wo wir nur den natürlichen Neigungen unseres Herzens folgen, selbst wenn dieselben zu den sogenannten edleren Neigungen gehören. Denn das liegt ja auf der Hand, daß die Begabtesten unter unsern Schülern auch ohne unsere besondere Sorgfalt das Erforderliche leisten; auch das ist klar, daß die ihnen gewidmete Bevorzugung leicht auf Kosten der übrigen, weniger Hervorragenden erfolgt; und endlich muß doch auch daran erinnert werden, daß der Herr, aller Lehrer heiligstes Vorbild, nicht bloß erklärt hat, er sei gekommen, die Sünder zur Buße zu rufen und nicht die Frommen, sondern daß er sogar, indem er vorzugsweise den Aermsten und Verlassensten sich zuwandte, den Vorwurf zu erdulden hatte, er sei der Sünder und Zöllner Geselle. Was ich vorher als meinen Rath für Sie ausgesprochen habe ist eben dies, daß Sie sich entschließen sollen, diesem seinem Vorgange zu folgen. Neben jenen besonders begabten Schülern, die sich in jedem größeren Schülerkreise finden, giebt es auch andere, denen es an dieser Begabung fehlt, oder solche, denen es von Hause aus an den Bedingungen zu einer gedeihlichen Entwicklung mangelt, also besonders schwache, besonders arme, besonders zurückgesetzte Kinder. Suchen Sie eins, nur eins von diesen aus und widmen Sie ihm Ihre besondere Sorgfalt. Merken Sie wohl, ich sage nicht: Ihre Liebe, denn ich weiß wohl, daß ich damit fordern würde, was sich eben nicht fordern läßt; aber Beachtung, Aufmerksamkeit kann man gar wohl auch dem zuwenden, was unserer Liebe noch fern steht; Sorgfalt kann man auch aus Gehorsam leisten. — Lassen Sie mich Ihnen zeigen, was der Erfolg solcher Leistung an dieser Stelle sein wird. Zunächst dies, — und das ist freilich das Wichtigste — daß die Liebe aufgehen wird in Ihrem Herzen. Ich weiß nicht, ob

Sie schon die Bemerkung gemacht haben, daß wir das am meisten lieben, was zu erlangen uns am schwersten geworden ist, was unsere Thätigkeit am meisten in Anspruch genommen hat. Kinder, welche durch gefährliche oder langdauernde Krankheit ihren Eltern die meiste Sorge gemacht haben, werden von diesen am meisten geliebt. Blödsinnige, Cretins und ähnliche Unglückliche sind der Gegenstand ausgezeichneter Liebe, ja der Verehrung derjenigen häuslichen Kreise, in deren Mitte sie stehen. Das ist freilich wunderbar, nichtsdestoweniger aber eine unbestreitbare Thatsache, und welche anbetungswürdige Weisheit darin zur Erscheinung kommt, das kann nur dem blödesten Auge verborgen sein. Hier aber erinnere ich an diese Thatsache, um darauf die Behauptung zu stützen, daß die besondere Sorgfalt, welche Sie einem armen Kinde zuwenden, Ihnen vergolten werden wird durch das Erwachen der Liebe zu demselben in Ihrem Herzen. Ohne daß Sie selbst wissen, wie es zugeht, wird das Kind, das anfangs nur der Gegenstand Ihrer vielleicht nicht ohne innere Ueberwindung geleisteten Bemühungen war, der Gegenstand Ihrer warmen Theilnahme werden, und wenn Sie gewohnt sind, sich sorgfältig zu beachten, so werden Sie eines Tages die Wahrnehmung machen, daß die fortgesetzten von Ihnen dem Kinde gewidmeten Bemühungen mit immer größerer Willigkeit geleistet, und endlich mit der inneren Freudigkeit geübt werden, welche nichts anders ist, als der Ausdruck der Liebe. — Eine Empfindung so wesentlich göttlicher Art kann aber ihrer Natur nach in diesem ersten Stadium ihrer Entwicklung nicht stehen bleiben; sie muß wachsen, wie der Keim wächst aus innerer Nothwendigkeit; sie muß weitere Kreise ihrer Bethätigung suchen, wie alles, was Leben heißt und göttlichen Ursprungs ist, nach Ausbreitung seiner selbst strebt, und — wenn ich mich so ausdrücken darf — seinem Wesen nach expansiv ist. Es wird Ihnen alsbald nicht mehr genügen, nur einem Kinde Ihre besondere Sorgfalt zuzuwenden, Sie werden sich getrieben fühlen, noch eins und noch eins in den Bereich Ihrer besonderen Fürsorge hineinzuziehen. Es werden sich Ihnen die Wahrnehmungen davon mehren, wie buchstäblich wahr es ist, daß Geben seliger ist, denn Nehmen; Sie werden für die Erweisungen Ihrer Liebe Mittel finden und Kräfte aus

sich herausbilden und an sich heranziehen, von deren Vorhandensein Sie früher kaum eine Ahnung hatten, und das Gefühl dieses wachsenden Reichthums wird Sie mit einer Freude erfüllen, die ich Ihnen zu beschreiben nicht unternehmen kann, weil ich weiß, daß das Wort hier hinter der Sache weit, weit zurückbleibt.

Ich fühle, daß es etwas Großes ist, was ich Ihnen hier als die Frucht der Befolgung einer sehr einfachen Zumuthung in Aussicht stelle; aber ich weiß auch, daß ich nur selbst Erlebtes Ihnen berichte, ich weiß auch, daß das Reich Gottes in seiner äußeren wie in seiner inneren Entwicklung klein, einem Senfkorn gleich, beginnt, und daß die Analogieen für den hier dargelegten Entwicklungsprozeß von der göttlichen Barmherzigkeit ausgestreut sind über die ganze Schöpfung.

Doch ich muß von dieser weiten Ausschau Ihren Blick noch einmal zurücklenken auf den unserer Betrachtung unmittelbar vorliegenden Gegenstand, denn ich habe noch von einem andern Erfolge zu reden, der nicht ausbleiben wird, wenn Sie den hier gegebenen Rathschlägen die Befolgung nicht versagen. Dieser Erfolg aber ist kein geringerer, als daß Ihnen selbst die Liebe Ihrer Schüler zufallen wird. Zwar will ich es nicht in Abrede stellen, daß es Persönlichkeiten auch unter den Lehrern giebt, die mit einer so seltenen Fülle geistiger und gemüthlicher Begabung ausgerüstet sind, daß Ihnen die Herzen der Jugend ohne Weiteres zufallen. In mir selbst ist noch heut aus meiner Jugendzeit die Erinnerung an einen alten Lehrer lebendig, der ein Gegenstand der Verehrung aller seiner Schüler, auch der leichtfertigsten war, und von dem ich doch nicht mit Bestimmtheit zu sagen vermag, daß er einem oder einzelnen unter ihnen besondere Bemühungen widmete. Aber eine derartige Wirkung auszuüben dürfte vielleicht nur dem höheren Alter gegönnt sein, und bei näherem Eingehen auf die Entwicklung der so begabten Persönlichkeit sich zurückführen lassen auf eine in früheren Jahren geübte Thätigkeit der Art, wie wir sie in dem Vorstehenden bezeichnet haben. — Wie dem aber auch sei — der Einzelfall begründet die Regel nicht. Diese ist vielmehr auch hier in dem allgemeinen Gesetz ausgesprochen, daß man das, was man empfangen will, selbst leisten muß,

und daß wir Liebe von Andern nur dann zu erwarten haben, wenn wir sie ihnen entgegen bringen. Die Wahrnehmung aber von dieser in dem Lehrer wohnenden Liebe machen Kinder nur an Einzelfällen, und es ist hier von Wichtigkeit, diese Thatsache festzustellen. Sie wissen es ja, m. Fr., aus der für Ihre Lehrerwirksamkeit Ihnen zugekommenen Anleitung und aus Ihrer eigenen Erfahrung, daß, wenn man Kinder zur Erkenntniß im Allgemeinen führen will, man mit der Veranschaulichung im Einzelnen beginnen muß. Erst Beispiele, dann die Regel! das ist ein unbestrittener Satz elementarer Unterweisung. Sie meinen doch nicht, daß auf dem Gebiete erziehlicher Wirksamkeit andere Gesetze gelten, als auf dem des Unterrichts? Nun denn! Sollen die Kinder an Ihre Liebe zu ihnen glauben, so zeigen Sie dieselbe dadurch, daß Sie sie einem einzelnen, und zwar dem am meisten der Liebe Bedürftigen erweisen. Damit verlange ich nicht, daß das in einer äußerlich auffälligen Weise geschehe. Nimmermehr! Kinder haben für die Wahrnehmungen, von denen hier die Rede ist, einen unendlich feinen Sinn. Ueberdieß aber sind sie geneigt und willig, von dem, was einem ihrer Mitschüler widerfährt, einen Schluß zu machen auf das, was ihnen widerfahren würde, wenn sie sich in gleichem Falle fänden, und nicht minder von dem, was der Lehrer da und dort thut, einen Schluß zu machen auf seine Gesinnung überhaupt. Wie die Rede gehen wird von Ihrer Lieblosigkeit und Härte, wenn Sie auch nur da und dort in augenblicklicher Aufwallung sich zu unbedachtem rauhen Worte hinreißen lassen, so wird andrerseits auch das, was Sie an Liebe Einem Kinde erweisen, die Herzen Vieler Ihnen gewinnen, und die dem Einen erwiesene Liebe wird sich mit hundertfacher Gegenliebe lohnen.

Sie kennen die Verheißung des Erlösers: Was ihr gethan habt Einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan! (Matth. 25, 40.) Macht Ihnen dies hohe Wort nicht Muth, Herz und Hand zu legen an das, was der Herr hier fordert? Und kann ich den Inhalt dieses Sendschreibens schließlich einfacher und klarer zusammenfassen, als indem ich jene in dem Tone einer Verheißung gehende Rede in den Ton der Belehrung und Aufforderung also

übertrage: Wollt Ihr mir, dem Herrn, etwas erweisen, so erweiset es Einem unter diesen meinen geringsten Brüdern!

8.

Energie.

Von denen, die mit der Erziehung der Jugend zu thun haben, wird kaum irgend eine Klage öfter vernommen, als die über den Ungehorsam. Das ist von einem gewissen Gesichtspunkte aus vollkommen erklärlich; denn unter den Begriff des Ungehorsams lassen sich eine so große Menge sittlicher Verirrungen zusammenfassen, oder mit andern Worten: in der Form des Ungehorsams kommen so viele Vergehungen zur Erscheinung, daß es nicht Wunder nehmen darf, wenn grade über ihn fort und fort geklagt wird. Und doch, m. Fr., möchte ich behaupten, daß der Grund zu dieser Klage eben so oft in den Klagenden als in den Angeklagten liegt. Wo Gehorsam vermißt wird liegt keinesweges immer die Schuld an dem, der den Gehorsam verweigert, sondern eben so oft in dem, der ihn fordert und zu fordern berechtigt ist. Namentlich ist es der Mangel an Energie in dem Befehlenden, der Mangel an Nachdruck in dem Befehl, der die Versuchung zum Ungehorsam so groß und diesen selbst so häufig macht. Manche Erzieher und Lehrer befehlen wohl, aber man hört es schon dem Ton ihrer Forderung an, daß sie einen unbedingten Gehorsam eben nicht erwarten. Andere fordern heut etwas, was sie morgen zu fordern unterlassen, und stellen sich heut unbedingt gegen ein Vergehen, das sie morgen der Erinnerung kaum werth erachten. Noch Andere fordern unter Androhung, aber sie machen kaum je eine von ihren Drohungen wahr. All diesem Thun liegt ein Mangel von nachhaltigem Wollen zu Grunde, der selbstredend Gehorsam nicht zu erwecken vermag, sondern dem Zögling nur Anlaß bietet, die Energie des eigenen Willens im Ge-

gensatz zu der Schwäche des Erziehers zu erproben. Wie von Grund aus verkehrt dadurch das ganze Verhältniß zwischen dem Erzieher und dem Erziehenden wird, liegt ja wohl auch ohne weitere Ausführung offen zu Tage. Aber weil doch diese Verkehrtheit nicht so gar selten ist, so scheint es sich wohl der Mühe zu verlohnen, einmal den Quellen derselben nachzugehen, und nach den Ursachen jener Energielosigkeit zu fragen. Vielleicht findet sich darunter auch eine und die andere, die man nur in ihrer wahren Gestalt zu erkennen und mit ihrem wahren Namen zu benennen braucht, um sie da und dort für die Folge wirkungslos zu machen.

Am wenigsten dürfen wir das freilich von denjenigen erwarten, welche nur darum so schlecht zu gebieten verstehen, weil sie so schlecht zu gehorchen gelernt haben. Ich meine jene unkräftigen Naturen, die sich nie weder in ihrer Jugend noch in ihren reiferen Jahren zu einem energischen Thun zusammenrafften, sich vielmehr stets nur von ihren Neigungen und von den Verhältnissen haben treiben lassen, und daher den Segen einer innern, selbstgewollten Zusammengenommenheit aus eigener Erfahrung nicht kennen. Sie fühlen sich durch den Ungehorsam, wenn er ihnen entgegentritt, kaum verletzt, und wo sie ihn einmal schmerzlich empfinden, da haben sie nicht den Muth, ihm kräftig entgegen zu treten, weil die Stimme ihres eigenen Herzens ihnen sagt, daß sie kein Recht haben, das von den Kindern zu fordern, was sie selbst nicht leisten. Keine kläglicheren Erzieher, als diese lauen, mattherzigen Menschen, und leider darf ich kaum hoffen, daß Sie mir widersprechen werden, wenn ich behaupte, ihre Zahl sei in der Lehrerwelt, wie sie gegenwärtig beschaffen ist, nicht gering.

Anders ist es bei denen, deren Energielosigkeit nicht in einem kräftigen Wollen, sondern in einem falsch gerichteten Gefühl ihren Grund hat. Das sind jene weichen, sentimentalen Naturen, die Niemandem wehe thun, Niemandem zu nahe treten mögen, die überall lieber nachgeben als energisch fordern, und dabei geneigt sind, diese ihre Gefühligkeit mit dem hohen Worte Liebe zu bezeichnen. Sie haben sich gewöhnt, den Gehorsam, den sie fordern sollen, aufzufassen als ein „sich beugen eines fremden Willens unter ihren eigenen"; aber eine solche

Beugung wollen sie selbst den Kindern nicht auf die Dauer zumuthen, und darum sind sie nur allzu geneigt, eine von ihnen gestellte Forderung wieder zurückzunehmen, sobald sie merken, daß die Willigkeit fehlt, sich ihr zu fügen. Diese falsche Empfindsamkeit ruht, meines Erachtens, auf einer falschen Vorstellung von dem, was ein Kind leistet, wenn es dem Willen Erwachsener gehorsam ist. In der That nehmlich beugt es sich in solchem Gehorsam gar nicht, sondern es richtet sich in demselben vielmehr empor. Der ihm gebietende Wille ist ein reiferer, von Einsicht gestützter, in Erfahrung erprobter. Wenn ein solcher, wie er doch in einem Erzieher vorausgesetzt wird, von einem Kinde fordert, daß es diesen Willen zu dem seinigen mache, so muthet er damit einem unreifen und unentwickelten Willen eine Erhebung in eine höhere Lebenssphäre zu. Ist dies einmal zugestanden und klar erkannt, so ist gar nicht abzusehen, wie dem gegenüber jene falsche Gefühligkeit noch irgendwie Raum haben kann, welche ein energisches Fordern und Gebieten hemmt. Es ist nicht grausam, sondern von der Liebe selbst geboten, einem Kranken, der hartnäckig Arznei zu nehmen verweigert, diese selbst mit Gewalt einzuflößen. Es ist nichts weniger als hart, einen Ertrinkenden selbst bei den Haaren aus dem Wasser zu ziehen, sollte man auch ein gut Theil derselben bei dieser Hülfsleistung ihm ausreißen. Es ist nichts weniger als ein Zerknicken, wenn Sie von dem Kinde fordern, daß es thue, was Sie ihm gebieten, sondern Sie heben es damit aus einem niederen Zustande zu einem höheren empor, Sie verhelfen damit dem Guten in ihm zu der rechten Freiheit, und machen es los von den drückenden Fesseln eines verkehrten Willens, die je länger je lästiger werden, und es endlich wund reiben bis zum Verbluten. Wollen Sie in falscher Weichlichkeit vor einer solchen Hülfsleistung zurückschrecken? Noch einmal also: wenn wir Gehorsam fordern, so wollen wir nicht Beugung, sondern Erhebung unseres Zöglings, und wir haben ein Recht nicht nur, sondern die Pflicht, dem Widerstrebenden solche Erhebung aufzunöthigen, wenn wir nicht wollen, daß er einmal, anstatt uns zu danken, uns anklagen soll.

Aber ich glaube, daß ich auf diesem Gebiet nicht bloß

einer falschen Empfindsamkeit, sondern selbst einer falschen Ansicht entgegenzutreten habe. Oder giebt es nicht vielleicht auch solche unter Ihnen, m. Fr., bei denen jene Energielosigkeit des Gebietens aus der Vorstellung entspringt, als habe die Ihnen gegenüberstehende kindliche Natur auch an und für sich ihre individuelle Berechtigung, und als zieme es sich nicht, der freien Entfaltung der besonderen Persönlichkeit und dem eigenen Belieben allzu entschieden entgegenzutreten? Ich rede hier nicht von denjenigen und zu denjenigen, die diese Auffassung nur zum Deckmantel ihrer Schwäche machen. Auch deren giebt es. Ich spreche mit denen, deren wirkliche Ueberzeugung es ist, daß ein Charakter sich nur in der Freiheit entwickeln könne, und daß ein Baum, der seine volle Kraft entwickeln soll, Raum haben müsse zu seiner Entfaltung. Sie würden vielleicht Recht haben mit jener Ihrer Behauptung und mit diesem Ihrem Gleichniß, wenn ein Mensch eben nur wäre wie ein Baum auf freiem Felde, der rechts und links nichts neben sich hat, das ihn beengt. Aber so ist er eben nicht, sondern höchstens wie ein Baum im Walde, um den andere Bäume her stehen, die Platz auch für sich begehren, und nach denen er sich recken und strecken muß. Das soll ihn aber, wie ich mir habe sagen lassen, nicht schwächer, sondern nur schlanker und straffer machen. So der Mensch auch in der Gemeinschaft, in der er nicht lebt nach eigenem Belieben, sondern in die er hineingeboren ist nach göttlicher Ordnung. „Bei der Bildung der Staaten, sagt Schiller, hat der Mensch die Freiheit des Raubthiers aufgegeben, um die edlere Freiheit des Menschen zu retten." So ist also die Beschränkung eine nothwendige Bedingung der Freiheit, der wahren, menschlichen Freiheit, aber weder ihr Gegentheil noch ihr Hemmniß; und wenn Einer erzogen und tüchtig gemacht werden soll für das Leben in der Gemeinschaft, so muß er lernen, auch in fremden Willen sich fügen. Es ist Barmherzigkeit, das frühe zu lehren und zu üben, denn später lernt es sich schwer und oft gar nicht. Nicht das ist die wahre Entwicklung menschlicher Willenskraft, daß die Neigung wild und üppig hinausbricht nach allen Seiten, sondern das, daß der Wille in göttlich gewiesene Wege gelenkt und nach ewigen Gesetzen geregelt, mit anderm Wort, daß Selbstbeherrschung und

Selbstverleugnung geübt werde. Sehen Sie sich doch um in Ihrem täglichen Wirken, in den Anforderungen die jede Stunde an Sie stellt, und Sie werden finden, daß was im Beruf, was im Hause, was in Ihrer Beziehung zum Vaterlande von Ihnen gefordert wird immer jene Fähigkeit der Selbstverleugnung voraussetzt. Gehorsam von dem Kinde fordern heißt, die Kraft zur Uebung dieser Tugend ihm aneignen; seinem Ungehorsam Nachsicht angedeihen lassen heißt, die Fähigkeit, sich selbst zu beherrschen, in ihm abschwächen, heißt mithin auch, es einem Zustande entgegenführen, in welchem es den stetigen und ernstesten Anforderungen des Lebens nicht zu genügen vermag.

Wenn einfache und klare Erwägungen es vermögen, unser Thun und Lassen zu bestimmen, dann sollte ich meinen, daß die hier Ihnen vorgeführten im Stande sein müßten, den Forderungen, die Sie als Lehrer und Erzieher zu stellen haben, Entschiedenheit und nachhaltigen Ernst zu verleihen.

9.

Heilende Kraft des Lehramtes.

Sie wissen es, m. Fr., und Viele von Ihnen wissen es aus eigener Erfahrung, aus wie vielen Wunden die Menschen bluten. Zu den Leiden, welche sie sich selbst durch ihre Sünden bereiten, kommen diejenigen, welche die Lieblosigkeit Anderer ihnen zufügt, und zu den Schmerzen, welche ihnen von ihrem höchsten Erzieher auferlegt werden, kommen die, welche ihre eigene Thorheit oder ihre Einbildung ihnen bereitet. Sehen wir uns um nach rechts oder nach links, wir können gewiß sein, daß unser Blick auf nichts so häufig fällt, als auf Trübsal und Weh in den mannigfaltigsten Gestalten. — Der Fülle und der Mannigfaltigkeit dieser Erscheinungen kommt fast der Reichthum an Mitteln gleich, welche man anwendet, um diese Wunden zu heilen. Von denen, die in frommer Ergebung ihr Kreuz tragen bis zu denen, welche in ruheloser Hast von Einem zum

Andern laufen, um wenigstens ein achselzuckendes Mitleid als leidigen Trost für sich zu erlangen — welch eine Verschiedenheit der Wege und der Bewegungen, um der Lasten sich zu entledigen, die auf dem Leben ruhen. Wie verschieden sind diese Bemühungen nach der Einsicht, nach der Gemüthsstellung, nach dem Temperamente, nach der Vermögenslage, nach der Umgebung, selbst nach dem Stande derer, welche sie anstellen! Selbst nach dem Stande, sage ich. Denn der Kaufmann, der von dem Krankenbett seines Kindes auf die Börse geht, und in neue Unternehmungen sich einläßt, vergißt über diesen auf Stunden seinen Schmerz, während der Soldat, den seine strenge Pflicht in die Waffen ruft, in gleichem Falle durch die Vergegenwärtigung seines Dienstes den Empfindungen seines Herzens Schweigen gebietet.

Aber keinen Stand giebt es, dem die wahren, unversieglichen Quellen des Trostes an und für sich so nahe gerückt sind, als dem Lehrstand, und ich meine, daß ihm grade dadurch eine besondere Herrlichkeit innewohne, die öfter unwillkührlich empfunden, als bewußt erkannt und dankbar gewürdiget wird. Gestatten Sie mir heut einmal Ihren Blick auf diese heilende Kraft Ihres Amtes hinzulenken; es soll das, wie ich hoffe, nicht ohne Gewinn für Ihren Frieden und damit für Ihr Amt selbst sein.

Schon in der Beschäftigung mit den Kindern als solchen, schon in dem ihnen sich gegenüber Sehen liegt eine schmerzstillende, friedegebende Macht. Ich habe Zeiten in meinem Leben gehabt, in denen ich von den schwersten Sorgen belastet unter sie getreten bin, und in denen ich einen Strom von Freudigkeit aus dem lieben Kreise mir entgegenwehen fühlte, und ich weiß, daß Vielen, die dies lesen, ähnliche Erfahrungen lebhaft in Erinnerung kommen. Es ist, als ob das Wort des Herrn über die Kinder: „ihre Engel sehen allezeit das Angesicht meines Vaters im Himmel" seinen Abglanz nicht bloß über sie selbst, sondern auch über ihre Nähe ergösse, und ich denke mir, es muß schon ein recht verknöchertes Herz sein, das davon nie eine Empfindung gehabt hat. Aus diesen lichten, lachenden Augen, aus diesen vom Schmerz noch undurchfurchten Zügen, aus dieser leichten Erregbarkeit für die Freude, aus dieser Ge-

nügsamkeit, die Bedürfnißlosigkeit wenigstens ahnen läßt, spricht ein Friede, der uns gefangen nimmt. Führen Sie ein Kind an das Bett eines Kranken, und seine schmerzvollen Züge werden sich zu einem freundlichen Lächeln verklären. Ich habe jahrelang, als ich Rector in Charlottenburg war, in dem Zuchthause zu Spandau vielfach gepredigt, und dadurch auch anderweitig Zugang zu den Gefangenen gehabt. Da habe ich es manchmal mit eigenen Augen gesehen, daß wenn, während die Gefangenen nach dem Gottesdienst auf dem Hofe der Anstalt sich ergingen, das Kind eines Aufsehers unter sie trat, es mit Liebkosungen überhäuft aus einer Hand in die andre ging. Aus diesen Kindesaugen lachte die Armen der Friede an, den sie selbst längst eingebüßt hatten, und dieser Friede war so süß, daß er selbst die gleichzeitig hervortretenden Anklagen des Gewissens und die Erinnerungen an den Verlust des Paradieses der Kindheit erträglich machte. Sagen Sie selbst, bestätigen diese Thatsachen nicht die Ansicht, daß dem Umgange mit Kindern an sich eine heilende, herzerquickende Kraft innewohnt, und daß auch darum das Amt der Lehrer zu preisen ist, weil es seiner Natur nach in diesen Umgang hineinführt?

Aber es ist noch eine andere Seite des Lehramtes, um dererwillen es an Allen, die es mit Treue und Hingebung ausüben, eine so wunderbar heilende Kraft bewährt. Der Lehrer erscheint in der Schule immer als der Spendende, als der Wohlthuende, als der zum Genuß Einladende. Eine derartige Thätigkeit hat in doppelter Beziehung etwas Erhebendes. Zuvörderst nehmlich erfüllt sie mit dem wohlthuenden Gefühl des Habens, des Besitzes, des Reichseins, und zwar des Reichseins nicht an vergänglichen sondern an unvergänglichen, und des Besitzes nicht eitler sondern wahrer Güter; denn derartige Schätze sind es ja, die er darbieten und zu deren Genuß er einladen soll. Es liegt in der Natur der Sache, daß vor dieser Vergegenwärtigung selbst das Gefühl des äußeren Mangels wenigstens zeitweise zurücktritt, der Schmerz über erlittene Verluste sich mindert, und Befürchtungen keinen dauernden Raum gewinnen. Wie kann das Gefühl des Mangels an der Zufriedenheit dessen zehren, der täglich hundert Augen auf sich gerichtet sieht, die von ihm Erfreuung und Licht begehren, und

der täglich wahrnimmt, daß er ihnen darzureichen vermöge, was sie von ihm verlangen? Gut giebt Muth — so sagen die klugen und die reichen Leute. Sollte das, was diese ihrem Mammon nachrühmen, nicht in noch höherem Sinne und in noch höherem Maaße von den Gütern geleistet werden, die den Motten und dem Rost unzugänglich sind, und nach denen die Diebe nicht graben um sie zu stehlen? Ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß es Manche unter Ihnen, m. Fr, giebt, welche — vielleicht zu ihrer eigenen Verwunderung — die Erfahrung gemacht haben, daß sie leichter als viele Andere das Leid tragen und den Schmerz überwinden. Lassen Sie sich's gefallen, daß ich heut hinter Ihrer Erfahrung her komme, und Ihnen nachweise, daß Ihr Amt Sie über das hinweggetragen hat, was Andern, die die gleiche Arbeit nicht mit Ihnen theilen, zu einer centnerschweren Last ward. — Lassen Sie mich aber dieser Hinweisung noch dies hinzufügen, daß Sie sich in der Ausrichtung Ihres Amtes nicht blos als die Reichen, sondern auch als die mit ihrem Reichthum Andere Beglückenden fühlen lernten, und Sie werden die heilende Kraft desselben noch vollständiger zu würdigen vermögen. Es ist selbstverständlich, daß wir in dem Maaße aufhören, trostlos zu sein, als wir Andere zu trösten vermögen, und daß wir in dem Maaße uns selbst glücklich wissen, als wir selbst beglücken. Der Schmerz, wenn er am heftigsten brennt, verschmäht selbst jedes Empfangen eines Dargebotenen; es ist ein Zeichen, daß das verwundete Gemüth schon in der Heilung begriffen sei, wenn es anfängt, sich dem zu öffnen, was ihm als ein Trost und eine Hülfe entgegengebracht wird; vermag aber die Seele, aus ihrem eigenen Reichthum Andern darzureichen, was diesen selber mangelt, so tritt der Schmerz vor der Seligkeit des Gebens zurück, und seine Heilung ist vollständig gesichert. Die Weise des Schmerzes Herr zu werden durch den Trost, den man inmitten desselben spendet, ist recht eigentlich unseres ewigen Meisters Weise. Als er am Kreuze blutet und unter der Last der Sünden der Welt mit dem Tode ringt, hat er Worte des Trostes für seine Mutter, für seinen Jünger Johannes und für denjenigen der mit ihm gekreuzigten Missethäter, der für sie empfänglich war. Freuen wir uns, daß unser Amt uns in die

Lage bringt, auch in diesem Stücke seinen Fußstapfen zu folgen.

Zu allen diesen in dem Lehrerberuf verborgenen heilenden Kräften kommt aber endlich in gleichem Sinne noch dies hinzu, daß wir innerhalb desselben fortdauernd Veranlassung haben, mit der ewigen Quelle alles Trostes, mit dem göttlichen Wort in dauernder Verbindung zu bleiben. Daß in ihm Balsam niedergelegt ist für alle Wunden brauche ich ja hier wohl nicht auszuführen. Aber ach! wie Viele kennen diese ewige Quelle des Trostes nicht! Wir kennen sie, und nicht nur das: unser Amt nöthigt uns auch, täglich aus ihr zu schöpfen, selbst wenn unser Herz uns dahin nicht zöge. Wir können, selbst wenn wir so thöricht wären es zu wollen, dem Frieden und dem Fürsten des Friedens gar nicht aus dem Wege gehen, ja wir müssen so weit ihm stille halten, daß wir sein Friedenswort durch unseren Mund gehen lassen. Und wenn wir das thun, dann sollten wir die Einzigen sein, die von ihm unerquickt blieben? Das ist nicht möglich, wenigstens so lange nicht möglich, als wir nicht ganz von dem Geiste Gottes verlassen und in das Wesen dieser Welt versunken sind. Davor wolle uns der treue Hirt unserer Seelen gnädiglich bewahren! —

An einer schwereren Last hat kaum Jemand zu tragen, als der, welcher mit seinem Berufe unzufrieden ist. Aber eben so weiß ich von keinem größeren Glück, als von dem, das aus der Befriedigung kommt, mit der wir unsere tägliche Arbeit verrichten, kein größeres als das aus der Liebe zu unserem Berufe stammt. In diesem Sinne, m. Fr., wünsche ich Ihr Glück zu mehren, und das ist der Zweck auch dieses Sendschreibens.

10.

Empfindlichkeit.

Wer ein offenes Auge hat für die ihm entgegentretenden Erscheinungen in der sittlichen Welt, dem kann es nicht entgehen, daß jedem Stande, wie gewisse Vorzüge, so auch gewisse sittliche Fehler vorzugsweise anhaften. Dem Kaufmann, dessen ganzes Sinnen und Arbeiten darauf gerichtet ist, wie er seinen Reichthum mehre und wie er dadurch die Mittel zur Vergrößerung seines Geschäftes gewinne, liegt die Versuchung nahe, in dem Trachten nach dem irdischen Besitz alle Kräfte seines Lebens einzusetzen und ein Mammonsknecht zu werden. Der Soldat, der über und unter sich die Rangstufen auf das Schärfste von einander gesondert erblickt, und dem sich mit dem Ersteigen jeder höheren Stufe die Aussicht auf größere Auszeichnung eröffnet, kommt leicht dazu, den Ruhm und die Ehre zu seinem Götzen zu machen, um dessetwillen er Alles, selbst das Leben wagt. Der Künstler, der darauf angewiesen ist, das zur Darstellung zu bringen, was den Sinnen schmeichelt, ist der Versuchung Preis gegeben, den Werth des sinnlich Schönen über Alles zu schätzen und in Augenlust und Fleischeslust zu versinken. Das sind Thatsachen, die vor der Wahrnehmung eines Jeden offen da liegen, der sich gewöhnt hat, die in dem Leben der Menschen und in dem Umgange mit ihnen ihm entgegen tretenden Erscheinungen mit dem Maaßstabe ihres sittlichen Werthes zu messen. — Es darf Sie, meine Freunde, hiernach nicht befremden, wenn ich behaupte, daß auch wir Lehrer an einem uns vorzugsweise eigenen sittlichen Gebrechen leiden, und ich meine, das sei die Eitelkeit, die Selbstgefälligkeit und die daraus sich ergebende Reizbarkeit und Empfindlichkeit. Versuchung, in diese Fehler zu verfallen, tritt uns in unserem Amte auf allen Wegen entgegen. Wir sind darauf angewiesen, alle Tage uns in Verhältnissen zu bewegen, in denen wir unser Wissen und Können zur Geltung bringen; was Wunder, wenn das Gefühl uns überkommt, daß das, was wir gelernt haben, von ganz besonderem Werthe sei? Wir stehen täglich Solchen gegenüber, die zu uns als den Erfahreneren

und Gebildeteren hinaufblicken; was Wunder, wenn wir uns fühlen als die auf einer gewissen Höhe Stehenden im Vergleich mit vielen Anderen, die nur mühsam zu dieser Höhe hinanklimmen? Wir haben die Verpflichtung, unseren Wandel als einen für Andere vorbildlichen zu führen; was Wunder, wenn uns die Empfindung nicht fern bleibt, daß wir bereits einen nicht gewöhnlichen Grad sittlicher Reife erreicht haben? Sehen Sie nicht, wie in dem Allen die Versuchung zur Eitelkeit und zur Selbstgefälligkeit uns nahe tritt? Ach ich bitte Sie, daß Sie die Augen vor der hier Ihnen aufgedeckten Gefahr nicht verschließen wollen. Sie ist groß, so groß, daß durch sie nichts Geringeres als unser ewiges Seelenheil bedroht wird. Wenn ich bedenke, daß der Herr die geistlich Armen selig preist und ihnen das Himmelreich verkündet, wenn ich mich daran erinnere, daß der Apostel Petrus verkündigt, den Hoffärthigen widerstehe Gott und nur den Demüthigen gebe er Gnade, wenn ich mir gegenwärtig mache, wie der Herr ein Kind mitten unter seine Jünger stellt und zu ihnen spricht: so ihr nicht werdet wie dieses, könnt ihr nicht in das Reich Gottes kommen, dann entsteigt meinem Herzen der Seufzer: Ach Herr mein Heiland, behüte mich vor aller Eitelkeit und Hoffarth und laß mir in Mitten meines Amtes nicht das Gefühl meiner Kleinheit und meiner Armuth abhanden kommen.

Daß Eitelkeit und Selbstgefälligkeit, wie sie sich als eine Folge jener nicht treu genug bekämpften Versuchungen gewiß vielfach in Lehrerherzen finden, nicht in jener äußerlich widerwärtigen Weise auftreten, wie bei denen, die mit weltlichen Besitzthümern, wie Geld und Gut sind, prunken, das liegt in der Natur der Sache. Desto häufiger aber verräth sich ihr Vorhandensein in der Reizbarkeit und Empfindlichkeit, die selbst gerechtfertigtem Tadel oder dem, was ihm auch nur von fern ähnlich sieht, entgegen gebracht wird. Ja diese Reizbarkeit findet sich selbst da, wo kein genügender Grund vorliegt, sie als eine Folge der in der Tiefe des Herzens verborgenen Eitelkeit aufzufassen. Wir Lehrer sind außerordentlich leicht verletzbare Wesen. Ein Blick schon kann uns verwunden, ein Wort der Zurechtweisung uns bis ins Innerste erschüttern. Ich berufe mich hier dreist auf Ihre eigene Erfahrung, und ich kann

nicht einmal sagen, daß diejenigen unter Ihnen, welche meine Behauptung als eine bei Ihnen selbst nicht zutreffende offen in Abrede stellten, darum schon mir als die Besseren erschienen. Vielmehr lebt sich vielfach jene Reizbarkeit grade mit der Treue in unserem Amte und mit den Erfolgen, die wir von unserer Lehrerwirksamkeit wahrnehmen, unmittelbar in uns hinein. Nach dem gewöhnlichen Laufe der Dinge sind wir stets die Zurechtweisenden, und darum ist es uns so empfindlich, wenn wir einmal in die Lage kommen, die Zurechtgewiesenen zu sein. Wir sind fortdauernd bemüht, in unseren Schülern das Gefühl für den Tadel, den wir über sie aussprechen, zu verschärfen; wir verlangen von ihnen, daß sie schon aus unseren Mienen herauslesen sollen, ob wir mit ihnen zufrieden oder unzufrieden sind, und dadurch verschärft sich in uns selbst die Wahrnehmung für jedes Zeichen der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Diejenigen Schüler sind uns die liebsten, welche für unsere Erinnerungen das feinste Ohr haben, denn sie nach unserem Sinne zu leiten gelingt uns nicht nur am besten, sondern auch am leichtesten, und dadurch kommt über uns selbst jene Feinfühligkeit, die bei jeder rauhen Anfassung zusammenzuckt. — Aber Sie fragen mich, ob denn diese Feinfühligkeit nicht auch an dem Lehrer als ein Vorzug zu preisen sei, wie wir sie an unseren Schülern als einen solchen bezeichnen. Ich antworte: Jene feine Empfindung für Lob und Tadel bei dem Schüler wird nur dann von uns als ein Vorzug geschätzt, wenn sich mit ihr die Willigkeit verbindet, den Eindrücken, die wir auf ihn ausüben, mit Freudigkeit nachzugeben. Dagegen mißbilligen wir jene feine Empfindung, wenn sie keine heilsame Nachwirkung ausübt, sondern in sich selbst beschlossen bleibt und nur in der Aufgeregtheit sich bekundet, die durch den ihr entgegentretenden Tadel erregt wird. In der That ist es auch nur diese Art von Feinfühligkeit, welche wir „Reizbarkeit“ oder „Empfindlichkeit“ nennen, und nur von ihr rede ich an dieser Stelle. Fragen Sie mich, warum ich diese schwache Seite bei weitem der meisten Lehrer aufdecke und auf sie hinweise, so wird dafür schon die allgemeine Antwort genügen, daß ein Fortschritt in der Selbsterkenntniß überall für einen Gewinn zu erachten ist. Allein ich habe es mit jenem Hinweis in der

That noch auf ein Weiteres abgesehen. Wenn wir nehmlich zugeben, daß wir, wir Lehrer vorzugsweise reizbar für fremde Erinnerungen sind, weil die Eigenthümlichkeit unserer Berufsarbeit uns leicht verletzbar macht, dann werden wir schon durch dieses Zugeständniß allein geschickt werden, den uns irgendwie entgegentretenden Tadel ruhiger hinzunehmen, und uns ferner nicht durch denselben außer Fassung setzen lassen. Wir werden aufhören, das Gewicht des Tadels an der schmerzlichen Empfindung zu messen, welche er in uns hervorruft, und wir werden damit der Gefahr entgehen, ungerecht gegen den zu werden, der uns zurechtzuweisen Anlaß und Beruf hat. Wir werden uns sagen: die Erinnerung, welche Dir gemacht wird, trifft als solche eine wunde Stelle Deines inneren Menschen; diese wunde Stelle ist für jeden an sie herantretenden Eindruck empfindlicher, als in einem durchaus gesunden Organismus, und Du darfst daher den, von welchem dieser Eindruck ausgeht, nicht wegen seiner Härte anklagen, sondern Du mußt die Schmerzlichkeit dieses Eindrucks auf die Rechnung Deiner eigenen Empfindlichkeit schieben. Sie erkennen leicht, meine Fr., daß diese Betrachtung, wenn sie ernstlich vollzogen wird, geschickt ist, in vielen Fällen uns milder zu machen in dem Urtheil über unsere Vorgesetzten, und daß sie geeignet sein muß, Mißverständnissen vorzubeugen und Mißstimmungen zu verhüten, die, wenn wir ihnen ohne Weiteres uns hingeben, unseren Frieden und damit eine wesentliche Bedingung unserer freudigen Wirksamkeit bedrohen.

Ich habe jedoch Ursach anzunehmen, daß dieses Sendschreiben auch über seine nächste Adresse hinaus von Solchen gelesen wird, welche von Amtswegen Lehrer zu beaufsichtigen und mithin auch gelegentlich Anlaß haben, einen Tadel gegen sie auszusprechen. Wenn ich vor diesen von unserer, der Lehrer, Reizbarkeit rede, so thue ich das mit der Hoffnung, daß sie dadurch milder werden werden bei ihrer Anfassung der Zurechtzuweisenden und nachsichtiger, wenn ihr tadelndes Wort an dieser Stelle schmerzlicher empfunden wird als anderswo. Wir fassen ein Ei anders an als einen Kieselstein. Wenn wir aber irrthümlicher Weise das Ei für einen Kieselstein halten, und es mit eben so kräftiger Faust wie diesen angreifen, so zerdrücken,

so vernichten wir es. Ich befinde mich in der Lage, mich ebensowohl zu denen rechnen zu können, an welche diese Sendschreiben zunächst gerichtet sind, zu den Lehrern, als zu denen, an welche ich hier denke, zu den Aufsicht Führenden. Aber eben darum glaube ich auch für diese meine Schlußbemerkung mich auf die eigene Erfahrung berufen zu dürfen, aus welcher heraus ich überall den Stoff für diese Ansprachen zu entnehmen mich verpflichtet erachte.

11.

Der Lehrer als der Empfangende.

Nach der nächstliegenden und daher zugleich gewöhnlichen Auffassung ist die Thätigkeit des Lehrers eine gebende. Das Unterrichtsbedürfniß der Kinder, welche man ihm übergiebt, erfordert, daß er ihnen Unterweisung darbiete; die Ungeübtheit ihrer Sinne und Fähigkeiten verlangt, daß er ihnen Handreichung thue, und die erziehenden Zwecke, welche die Schule verfolgt, erheischen, daß er Anleitung und Beispiel guter Sitte gebe. Ueberall erscheint er als der Spendende, als der, welcher aus der Fülle eigenen Besitzes dem minder Begüterten darreicht. Auch die Bilder, unter denen wir uns das Amt des Lehrers vorzustellen pflegen, weisen auf Geben und Darbietung hin. Wenn wir ihn denken als einen Hirten, so liegt dem die Vergegenwärtigung zu Grunde, daß er seinen Schülern Weide, d. h. Nahrung und Erquickung darzubieten habe; wenn wir ihn einen Haushalter nennen, so werden wir daran erinnert, daß er wie dieser aus seinem Schatz Altes und Neues zu Nutz und Frommen der von ihm zu Pflegenden hervorlangen soll; und wenn wir ihn vergleichen mit einem Gastgeber, so tritt er als derjenige vor unsere Seele, der seinen Schülern geistige Kost darreicht.

Es scheint mir jedoch heilsam, auch einmal von dieser geläufigen Vorstellungsweise abzusehen, und die ihr grade entge-

genstehende ins Auge zu fassen. Denn der Lehrer ist unter seinen Schülern nicht der nur Gebende, sondern eben so sehr auch der Empfangende, und wenn ich es versuche, Ihnen diese Seite Ihres Lehrerlebens in das Bewußtsein zu stellen, so thue ich es in der Hoffnung, dadurch Ihnen die Freude an Ihrem Berufe zu mehren.

Zuvörderst erinnere ich Sie an den Strom von Freude und von Frieden, der Ihnen an jedem Morgen, wo Sie unter die Kinder treten, schon aus dem Anblick derselben entgegenkommt. Ich weiß es gewiß, Keiner ist unter Ihnen, der ihn nicht schon gespürt hätte. Mit sorgenvollem Herzen traten Sie unter die Schüler; aber als ihr freundlicher Morgengruß Ihnen entgegenklang, als Sie in diese klaren, freudeglänzenden Augen blickten, da wich der Druck von Ihnen, der vorher auf Ihrem Herzen lastete, und Worte der Milde und des Friedens kamen über ihre Lippen. Ich wage es, mich der Gefahr auszusetzen, von Ihnen in diesem Punkte für abergläubisch gehalten zu werden; aber nach zahllosen Erfahrungen, die ich in meinem Lehrerleben gemacht habe, ja die ich noch täglich mache, kann ich nicht anders, als annehmen, daß von den Kindern, die ich unterrichte, unmittelbar eine geistige Einwirkung in mich übergeht, eine Einwirkung, nach welcher ich, sobald ich zu ihnen in innere Beziehung trete, etwas von ihrem geistigen Leben empfange; und wenn dies Leben nun seinem Wesen nach ein friedeerfülltes, vertrauendes ist, so kann es jene sorgenstillende, beruhigende Wirkung nicht schuldig bleiben, von der ich hier rede. Es hat für mich Zeiten, Wochen, Monate gegeben, in denen ich stündlich unmittelbar von dem Schmerzenslager meiner Frau in die Kreise meiner Schülerinnen trat; aber wie bang mir auch dort ums Herz ward, hier fand ich sofort immer Stimmung, Ton und Haltung wieder, wie ich sie zur Ausrichtung meines Dienstes bedurfte, und je bedürftiger ich der Erquickung war, um desto klarer wurde ich mir bewußt, woher sie mir entgegen strömte. Ich weiß es gewiß, daß ich damit die meisten von Ihnen an Erfahrungen erinnere, die Sie selbst gemacht haben; aber damit wünsche ich zugleich Ihnen einen nicht immer genügend gewürdigten Segen unseres Amtes zu Ihrer Erhebung vor Augen zu stellen. Fragen Sie die, welche anderen Berufs-

kreisen angehören, ob sie Gleiches von ihrer Arbeit rühmen können, und ich bin gewiß, man wird Sie entweder verwundert ansehen, oder, wo klares Bewußtsein über eigene Seelenstimmungen vorhanden ist, jene friedebringende Kraft der Arbeit gradehin in Abrede stellen, zu einem Zeichen, daß das, was wir wahrgenommen haben, noch ein Anderes ist, als ein bloßes Abgelenktwerden der Gedanken und Empfindungen.

Ein anderes, nicht minder wichtiges geistiges Gut, das wir mit unserem Amte empfangen, ist die Zucht. Wir sind darauf angewiesen, sie fort und fort an Anderen zu üben, fort und fort aufzufordern zum Fleiß, zur Treue, zum Gehorsam, zur Demuth und zu allem, was als die Frucht eines gottseligen Lebens genannt werden mag. Wir können der Verpflichtung zu solcher Aufforderung nicht nachkommen, ohne sie auch gleichzeitig an uns selbst zu erfüllen, ohne uns selbst wieder und immer wieder an unsere heiligsten Aufgaben zu erinnern. Dieses beständige Gestelltsein unter heilsame Ermahnung sehe ich als einen nicht hoch genug anzuschlagenden Segen unseres Amtes an. Wem kommt denn — außer dem Geistlichen — mitten in seiner Tagesarbeit Aehnliches zu? Ich sehe wohl, wie da überall Antrieb ist zum Vorwärtskommen, zum Weiterstreben, damit man wo möglich die Nächststehenden überhole; ich sehe wohl, wie Ehrgeiz, Genußsucht, Habgier und andere unlautere Triebfedern in Thätigkeit treten, und Anstrengungen hervorrufen, welche die äußerste Kraft herausfordern; aber stete Mahnung zum Trachten nach dem, was ewig bleibt, zum Suchen nach dem, was droben ist, empfangen inmitten ihrer Arbeit nur die, welche gewürdiget sind, Haushalter Christi zu heißen, und daß sie Solches empfangen, muß, denke ich, für eine ganz besondere Herrlichkeit dieses Amtes erachtet werden. — Zu dieser Mahnung, die wir selber an uns bringen, kommt der durch das Amt dargereichte Anlaß hinzu, uns täglich, ja stündlich in dem zu üben, worin sich die Kraft eines in Christo gegründeten Lebens zu erweisen hat. Zunächst werden wir dahin gedrängt schon durch die unabweisbare Forderung, daß wir nicht allein mit dem Wort, sondern auch mit dem Beispiel die Kinder in allem Guten zu unterweisen haben. Wie soll unser zur Milde und Freundlichkeit sie ermahnendes Wort bei ihnen Eingang finden,

wenn wir selbst ihnen nicht mit dem Exempel dieser Tugenden vorangehen? Wie können wir hoffen, zur Selbstverläugnung und Dienstwilligkeit sie anzuleiten, wenn wir in Eigenwilligkeit vor ihnen erscheinen und uns weigern, den Dienst der Liebe auch den Kleinsten und bei den geringfügigsten Anlässen zu erweisen? Wie sollen sie an den Trost und die Freudigkeit glauben, von der wir ihnen erzählen, daß sie aus der gläubigen Hingabe an den Herrn fließe, wenn sie es uns anmerken, daß wir ohne Trost und ohne Freudigkeit ihnen gegenüber stehn? Wir müssen, wollen wir anders die Frucht unserer Arbeit an unsern Schülern erblicken, ihnen vorleben, was wir ihnen zu lehren doch nicht umhin können, und um dieser uns auferlegten Nöthigung willen preise ich das Amt, das Ihnen und mir der Herr verliehen hat. Ja ich nehme hier, wo ich von der Zucht rede, welche wir, die Lehrer, in der Schule empfangen, keinen Anstand zu behaupten, daß die Kinder selbst uns zu Lehr- und Zuchtmeistern werden, wenn wir nur von ihnen lernen wollen. Fürchten Sie nicht, daß ich mit dieser Behauptung, wie auffällig sie Ihnen auch auf den ersten Blick erscheinen mag, zu weit gehe. Erinnern Sie sich, daß der Herr selbst ein Kind zu sich rief, es mitten unter seine Jünger stellte und sprach: Wahrlich, ich sage euch, es sei denn, daß ihr euch umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen. Wem ist dieses Vorbild, das der Herr hier vor seine Jünger stellt, so vielfach, so andauernd, so geflissentlich vorgehalten, als uns? Was Vertrauen heißt und gläubige Hingabe, was Zufriedenheit ist und Sichgenügenlassen, was Demuth ist und stiller Herzensfriede, das können wir von ihnen lernen, wenn wir es im Geräusch der Welt oder im Verkehr mit der Sünde verlernt haben, das bringen sie uns unbewußt zur Anschauung, und oft ohne daß wir es selbst wahrnehmen, strömt etwas von diesem Sinne in uns über. Wir vermögen es, diesen Strom reichlicher in uns hinüberzuleiten, wenn wir uns ihm mit Bewußtsein gegenüberstellen, und uns wiederholt daran erinnern, daß wir grade da, wo wir die stets Gebenden zu sein scheinen, zugleich die Empfangenden werden können und sollen.

Gestatten Sie mir endlich, Ihren Blick noch auf den

Wachsthum an Erkenntniß und geistiger Erhebung hin zu richten, welchen die Ausrichtung unsers Amtes, wenn wir ihm in Treue dienen, uns zuführt. Docendo discimus, d. h. durch Lehren lernt man; das ist eine bekannte Sache und eine Erfahrung, die gewiß jeder Lehrer reichlich gemacht hat. Drängt sie sich ja doch schon dem Schulamtszögling auf, wenn er noch während seines Seminarkursus einige Wochen oder Monate zu eigener Uebung in der Schule unterrichtet. Wie wachsen ihm da binnen Kurzem Klarheit des Erkennens und Geschick in Handhabung des Erlernten! Doch ich will Sie hier nicht ganz im Allgemeinen an diese Wahrnehmung erinnern, so lieblich sie auch ist und so sehr wir auch ihre belebende Kraft erfahren haben. Hier liegt mir daran, Sie darauf hinzuweisen, daß die Erkenntniß, in der wir bei treuer Amtsausrichtung am allermeisten zu wachsen Gelegenheit haben, eine Erkenntniß von ewig dauerndem Werthe ist. Wachsthum an Einsicht, an Geschicklichkeit, an Kraft trägt in gewissem Sinne die Ausübung jedes Berufes ein, weil es eben nicht möglich ist, sich andauernd mit einer Sache zu beschäftigen, ohne ihrer je länger je mehr Herr zu werden. Nur reicht der Werth jener Einsicht eben nur so weit, als auch der Werth der Dinge reicht, auf welche sie sich bezieht. Wir dagegen empfangen von dem Wichtigsten, was wir in der Schule zu lehren haben, in naturgemäßer Rückwirkung Zuwachs an Erkenntniß ewiger Wahrheiten, deren Licht alle unsere Wege erhellt, alle Geschicke durchleuchtet, und selbst das Dunkel des Grabes verscheucht. Wenn wir zu den Kindern reden von den großen Thaten Gottes, wie sie niedergezeichnet sind in seinem Wort, wenn wir sie hineinführen in die Geschichte seines Volkes, in das Kommen, Thun und Leiden seines Sohnes, in die Führungen und Ausrichtungen seiner Boten, dann enthüllt sich auch uns selbst immer mehr und mehr der göttliche Heilsplan, und wir werden immer fröhlicher und seliger dieser in der Geschichte des Reiches Gottes sich ausbreitenden Herrlichkeit, aus der noch ein viel höherer Glanz uns entgegenstrahlt als aus dem Anblick auch der großartigsten Natur. Und wenn wir uns mit unseren Schülern niedersetzen an den Liederquellen, die aus dem Herzen so vieler in Leid und Freude bewährten Zeugen hervorgebrochen sind,

dann werden auch in uns heilige Empfindungen wach und stark, und wir werden selbst gekräftigt, indem wir Andere zu kräftigen beflissen sind. Oder endlich wenn wir sie anleiten zum Gebet, wie reichliche Mahnung empfangen wir da, alle unsere Sorge auf den zu werfen, der für uns sorgt, alles was uns beschert wird, mit Danksagung zu genießen, und unser ganzes Leben immer mehr zu einem Gebetsleben werden zu lassen.

Ueberblicken Sie, meine Freunde, nach den hier gegebenen Andeutungen noch einmal, was Sie an Freude, an Zucht, an Erkenntniß und geistiger Erhebung in der Schule empfangen, und die Stätte, die Sie täglich als die Lehrenden betreten, wird Ihnen auch als eine solche erscheinen, aus der Sie täglich als die Erfreuten, als die Erzogenen, als die Belehrten hinweggehen. Eine solche Erwägung aber, denke ich, muß geschickt sein, mit Dankbarkeit gegen den Geber Ihres Amtes und mit Freudigkeit in seinem Dienst Sie zu erfüllen, und dazu sei mein Wort Ihnen gesegnet.

12.

Wie man sich ins Lehramt hineinleiden muß.

Das, meine Freunde, ist eine Erfahrung, die wir gewiß alle gemacht haben, daß wir uns in unsern Beruf erst hineinarbeiten mußten. Aber ich glaube behaupten zu dürfen, daß es damit noch nicht gethan sei, daß wir vielmehr, wenn wir allewege uns und Anderen zum Segen unser Amt führen wollen, uns in dasselbe auch hineinleiden müssen. Sie werden mich fragen, wie ich das meine, und ich will Ihnen die Antwort nicht schuldig bleiben. Wie es gewisse Arbeiten giebt, die unserem Beruf eigenthümlich angehören, Arbeiten, die ihn eben zu einem besonderen machen, so giebt es auch gewisse Leiden, die eben nur ein Lehrer erfährt, kein Anderer. Lassen Sie mich Einiges davon Ihnen anführen. Wir haben mit Fleiß und nach dem Maaße der uns verliehenen Kraft unser

Amt an den uns übergebenen Kindern geübt. Sie sind erwachsen unter unseren Augen und wir wissen, daß sie ein gut Theil dessen, was sie lebenslang als ihr bestes Besitzthum anzusehen haben, unserer Pflege, unserer Bemühung verdanken. Es kommt die Zeit, wo sie die Schule verlassen. Heut erscheinen sie noch — morgen nicht mehr; wir fragen nach ihnen und man sagt uns, sie seien „abgegangen." Keinen Gruß des Abschiedes haben sie uns gesagt, geschweige denn, daß ein Wort des Dankes über ihre Lippen gekommen wäre. — Es geschieht, daß wir denen, welche wir einst unsere Schüler, unsere Schülerinnen nannten, im Leben wieder begegnen, und wir müssen es erleben, daß sie sich fremd zu uns stellen und sich den Anschein geben, als kenneten sie uns nicht. — Wir bringen in Erfahrung, daß Eltern, denen wir in dem Werk der Erziehung ihrer Kinder mit unserm Fleiß zur Seite gestanden haben, nicht allein keinen Dank uns dafür wissen, sondern, vielleicht aus der geringfügigsten Veranlassung, hinter unserem Rücken, mit lästerndem Wort sich über uns auslassen. — Doch wir wollen von so bitteren Erfahrungen absehen, und vielleicht geziemt es mir, der ich dergleichen in meinem Lehrerleben vergleichungsweise wenig erfahren habe, am allerwenigsten, Sie an derartige Erlebnisse zu erinnern. Anderes aber, das minder bitter, immerhin aber ein Leid ist, bleibt von der Ausrichtung unseres Amtes unzertrennlich. Schüler und Schülerinnen, die wir mit aufrichtiger Liebe in unser Herz geschlossen, weil wir für sie gebetet und gearbeitet haben, müssen, dem natürlichen Verlauf der Dinge nach, uns verlassen grade in der Zeit, in der unsere Arbeit an ihnen in den hoffnungsreichsten Blüthen sich zu entfalten beginnt. Das haben wir hundertmal zu erleben, nein — zu erleiden. — Wir haben unsere Arbeit an unseren Schülern bis zu einem gewissen Punkte geführt; wir möchten sie gern weiter führen, um weiter zu ernten, was wir gesäet haben; aber die Einrichtung der Schule, an der wir thätig sind, gebietet, daß wir sie einer anderen Klasse, einem anderen Lehrer überweisen, und wir müssen unsere Arbeit an anderen Kindern wieder von vorn beginnen. Ist das nicht ein Leid, das Sie Alle kennen, so gut wie ich? — Es kommen Stunden, es kommen Tage, an denen uns zu Muth ist, als arbeiteten wir ganz vergeblich. Es fehlt uns

selbst, es fehlt den Kindern an der erforderlichen Spannkraft; die Wiederholungen ergeben ungünstige Resultate; die Antworten bleiben aus; es ist, als ob eine dunkle Wolke sich über unsre Arbeit gelagert hätte. Kennen Sie solche Zeiten nicht? Sie kennen sie, meine Freunde, und Sie kennen die demüthigende Empfindung, mit der man da auf seine Lehrthätigkeit hinblickt. — Soll ich fortfahren, oder habe ich genug nachgewiesen, welche besonderen Erfahrungen ich meine, die wir grade in unserem Amte durchzuleiden haben? Es mag genügen. Ihre eigenen Erlebnisse werden das Bild, das ich Ihnen in einigen Linien vorgeführt habe, vervollständigen. — Aber nun; wie wird solches Leid, das ich Ihnen in die Erinnerung zurückrief, von nicht Wenigen, die es erfahren haben, erfaßt und empfunden? Sie löken gegen diesen Stachel, und bohren sich dadurch denselben tiefer in die Seele hinein. Sie zürnen mit dem Geschick, das sie in einen Beruf hineinstellte, der nicht nur in Beziehung auf äußeren Gewinn so wenig lohnend ist, sondern der auch so viele Schmerzen und Entsagungen von besonderer Art mit sich bringt. Sie gefallen sich darin, aufzuzählen, wie viel man ihnen zumuthet und wie wenig Anerkennung man ihnen zu Theil werden läßt. Das macht sie bitter, bittrer von Tage zu Tage, und in nothwendiger weiterer Folge wird der Beruf immer lässiger, weil immer unlustiger betrieben. Ich frage Sie, meine Freunde, ist das nicht die Geschichte manches Lehrerherzens, manches Lehrerlebens? — Muß es denn so sein? Nein gewiß nicht. Aber weil es nicht möglich ist, jene Zustände zu ändern, welche uns mit ihren Schmerzen betreffen, so bleibt uns nur übrig, daß wir uns in sie hineinleiden. Sie fragen: wie geschieht das? Ich antworte: in ähnlicher Weise, wie wir uns in eine Aufgabe hineinarbeiten. Das Hineinarbeiten erfordert vor allem, daß wir uns auf die zu vollziehende Arbeit vorbereiten. Das ist auch das Erste, was wir zu thun haben, wenn wir uns in die besonderen Schmerzen unseres Amtes hineinleiden wollen. Wir müssen uns von vorn herein auf sie gefaßt machen als auf etwas, das zu unserem Beruf wesentlich mit gehört. Das Unerwartete — sei es Freude, sei es Leid — regt uns zwiefach auf, weil es uns widerstandslos findet. Die unerwartete Freude setzt uns in Verlegenheit; sie

ist wie ein lieber Gast, der plötzlich bei uns einkehrt, und den wir gern bei uns behalten möchten, aber wir wissen nicht, wo und wie wir ihn beherbergen sollen. Das unerwartete Leid ist wie ein Feind, der bei nächtlicher Weile uns überfällt, und dem wir waffenlos uns entgegenwerfen müssen. — Sie kennen die alte Aesopische Fabel von dem Fuchs, der noch niemals einen Löwen gesehen hatte. Als er zum erstenmale ihn erblickte, wäre er fast vor Furcht gestorben. Aber als er ihn öfters gesehen, fing er sogar an, sich mit ihm zu befreunden. Erwarten Sie, meine Freunde, es nicht anders, als daß in Ihrem Amt Ihnen jene Erfahrungen begegnen müssen, von denen ich geredet habe, sagen Sie mitten in Ihren glücklichsten Zeiten es sich absichtlich vor, daß Ihnen auch das Betrübende nicht erspart werden dürfe, so werden Sie dem, was Derartiges Ihnen begegnet, im Voraus einen Stachel nehmen, der, wenn Sie diesem Rathe nicht folgen, Sie schmerzlich verwundet. — Aber freilich nur Einen Stachel. Das Leid, von dem wir hier reden, hat deren mehrere. Zum Hineinarbeiten gehört nicht blos die Vorbereitung auf die Arbeit, sondern auch die sorgliche Beschäftigung mit ihr. Wollen wir uns in unser Amt hineinleiden, so müssen wir mit diesem besonderen Leid uns liebend beschäftigen. Wir müssen es zu einem Gegenstande unserer Betrachtung, unseres Eingehens, unserer Erwägung machen. Wir müssen es darauf ansehen, was aus ihm für Erkenntniß des Menschen überhaupt, für Erkenntniß unserer selbst, für Erkenntniß der göttlichen Ordnung und des göttlichen Waltens und Wollens mit uns zu gewinnen sei. Gehören nun einmal jene Erfahrungen hinein in den Bereich unseres Berufs, so ist diese ihre Zugehörigkeit zu uns auch durch göttliche Weisheit geordnet, und es kommt nur darauf an, sie in dieser ihrer Stellung zu erkennen. Es ist schwer zu sagen, aber es ist um so reichlicher zu erfahren, welch' eine Fülle von neuen Lebensanschauungen sich uns erschließt, wenn wir in dieser Weise die besonderen Fügungen und Entbehrungen, die Leidensstunden und die Wehetage unseres Lebens in Betrachtung nehmen. Sie erst macht das Auge uns licht auch für die besonderen Freuden, die uns beschieden sind; sie eröffnet uns den Blick in die reichen von Gott selbst uns erschlossenen Hülfs- und Heilsquellen, und drängt uns

dazu, in ihnen uns mit neuer Kraft zu erfrischen. Lassen Sie sich's, meine jungen Freunde, von allen treuen Lehrern sagen, wie viel sie gelernt, wie viel sie an Bewährung und Freudigkeit empfangen haben grade aus den bittern Erfahrungen, mit denen sie heimgesucht wurden. — Sich hineinarbeiten in seinen Beruf heißt aber endlich auch, des an dieser Berufsarbeit haftenden Segens theilhaftig und sich bewußt werden. Ist es nach dem Gesagten noch Noth, davon zu reden, daß das Sich-Hineinleiden auch seinen Segen nicht schuldig bleiben werde? Ist er nicht schon angezeigt in dem, was ich so eben Ihnen anführte? So lange es wahr sein wird, daß Demuth ein unerläßliches Stück christlichen Lebens ist, so lange die Verheißung besteht, daß Gott den Hoffärthigen widersteht, aber den Demüthigen Gnade giebt, so lange die Wahrheit des Worts gilt, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen müssen, so lange die Erfahrung sich bewährt, daß das, womit wir uns liebend beschäftigen, uns theuer und werth wird, und daß das, wofür wir zu danken vermögen, seine Süßigkeit und seine Kraft uns hergeben muß, so lange hat auch die Forderung ihre Berechtigung, daß wir uns in unseren Beruf wie hineinzuarbeiten so auch hineinzuleiden haben. Eine bestimmte Vergegenwärtigung dieser Aufgabe ist der Beginn ihrer Lösung. Möchte der Tag, an welchem Ihnen dies Sendschreiben zugeht, für Einen und den Andern unter Ihnen diesen Beginn bezeichnen.

13.

Die Kraft gänzlicher Hingabe an den Beruf.

August 1858.

Auf einer Reise, die ich während der jüngst verflossenen Wochen in die Schweiz unternahm, traf ich in Brunnen am Vierwaldstädter See, wo ich mich eine Zeit lang aufhielt, mit Calame zusammen. Ich hatte ihn, einen der größten Landschaftsmaler der Gegenwart, bisher nicht persönlich gekannt;

aber die Freude, die ich seit lange an seinen Werken fand, flößte mir das lebhafteste Interesse für seine Person ein. Er steht bereits in der Mitte der Fünfziger; seine blassen, zusammengefallenen Gesichtszüge lassen auf ein verborgenes Körperleiden schließen. Aber nichtsdestoweniger ist er mit rastlosem Eifer seiner Kunst hingegeben. Als ich ihn das erste Mal vor der Natur malen fand, saß er an einem Orte, der durch den aus einer nahen Pfütze sich entwickelnden Geruch mir unerträglich schien; und doch arbeitete der emsige Künstler an dieser Stelle drei Tage hintereinander täglich drei Stunden lang. Das Unbegreifliche in dieser Ausdauer kam mir zum Verständniß, als ich näher mit ihm bekannt wurde. Er war so hingegeben an seine Kunst, daß alle Kräfte seines Lebens in ihren Dienst traten, und aus dieser Hingabe seines ganzen Wesens an sie war mir auch nun jene ausdauernde, selbstverläugnende Thätigkeit, war mir mehr noch der bewunderungswürdige Umfang seiner Leistungen und der hohe Werth derselben erklärlich. Das wurde mir anschaulich: wer es versteht und wer es vermag, in solcher Weise, wie es mir hier vor Augen stand, die ganze Energie seines Lebens in seine künstlerischen Bestrebungen hineinzulegen, der muß in ihnen etwas Bedeutendes leisten. — Diesen Wahrnehmungen traten einige Erinnerungen an die Seite, welche geeignet waren, die aus ihnen gezogenen Folgerungen zu ergänzen und zu verstärken. Der im März d. J. plötzlich aus der Zeitlichkeit abgerufene Geheime Ober-Regierungsrath Dr. Franz Kugler war seinen Freunden, zu denen auch ich mich zählen durfte ein Gegenstand der Bewunderung wegen der außerordentlichen Fruchtbarkeit seines Schaffens auf dem Gebiete der Kunstgeschichte. Aber jetzt, wo die ihm Befreundeten das Bild seiner Thätigkeit und seines ganzen Wesens in der Erinnerung sich wieder lebendig machen, tritt uns immer deutlicher vor Augen, daß das Geheimniß seines erfolgreichen Schaffens in der energischen Concentration seines ganzen Wesens bestand. Die Fragen, an denen er in seinen Untersuchungen stand, beschäftigten ihn so ganz, daß er sie bei sich bewegte, wo er auch war. Wir erinnern uns aus den Stunden unseres geselligen Beisammenseins, daß er in der Regel für die Mittheilungen der

Freunde erst dann ein offenes Ohr hatte, wenn es ihm zuvor gegönnt gewesen war, die Gedankenreihe darzulegen, welche ihn eben jetzt auf dem von ihm bearbeiteten wissenschaftlichen Gebiet in Anspruch nahm. — Gestatten Sie mir, neben dieser Erinnerung noch einer andern Raum zu geben, aus der hervorgeht, mit welcher dämonischen Macht eine vorwiegende Anlage einzelne Persönlichkeiten zu gewissen Bestrebungen hindrängt, wodurch fast willenlos jene Concentration aller geistigen Kräfte vollzogen wird, die ich hier als eine mit freiem Entschluß zu erstrebende Ihnen anzuempfehlen wünsche. Eine Dame, gegenwärtig die Frau eines hochgestellten Staatsbeamten, zuvor jedoch während einiger Jahre mit dem glänzendsten Erfolge Schauspielerin auf einer der ersten deutschen Bühnen, erzählte mir aus ihrer Jugend Folgendes: Ihre erste Bildung verdanke sie vorzugsweise ihrer Großmutter, die in dem Hause ihrer Eltern gewohnt, sich mit ihr viel beschäftigt habe, und mit der innigsten Liebe ihr zugethan gewesen sei. Auch ihr, des Kindes, Herz habe ganz an der lieben, ehrwürdigen Frau gehangen. Eines Tages — sie sei damals elf Jahr alt gewesen — sei die Großmutter plötzlich erkrankt und man habe ihr, der Enkelin, gesagt: heut wird die Großmutter sterben. Da habe sie sich an das Bett der Sterbenden gestellt, habe ihr unverwandt in die zuckenden Züge geschaut und dabei auf das Bestimmteste gedacht: Sieh Dir das Sterben genau an, das mußt Du einmal, wenn Du Schauspielerin wirst, nachmachen. — Ich kann nicht läugnen, daß es mich bei dieser Mittheilung kalt überlief, und noch jetzt, indem ich diese Geschichte niederschreibe, berührt sie mich unheimlich. Aber sie ist ein Zeugniß für die unwiderstehliche Gewalt eines innerlich zusammengeschlossenen Lebens. Was ich mit der Anführung dieser Thatsachen Ihnen sagen will, habe ich schon im Vorübergehen angedeutet. Zunächst nämlich dies: Wer etwas Ausgezeichnetes in dem von ihm erwählten Beruf leisten will, der muß die ganze Kraft seines Wollens und Strebens auf denselben hin richten. In der Concentration liegt das Geheimniß der Kraft. Angewandt auf unseren Beruf heißt das: Wer ein tüchtiger Schulmeister werden will, der muß sein ganzes Sinnen, Denken und Trachten in

die von ihm erwählte Thätigkeit hineinlegen, der muß alle ihm vor Augen kommende Erscheinungen aus dem Gesichtspunkte seines Berufes betrachten, der muß, was er erlebt, überall darauf ansehen, ob nicht daraus ihm ein Gewinn erwachse für pädagogische Einsicht und Wirksamkeit. Hebel sagte einmal von einem Stallmeister, der sein Geschäft mit innerster Betheiligung trieb: Er reitet, wo er geht und steht. Das ist, so seltsam es klingt, doch das Rechte. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, welche uns täglich umfluthet, setzt an und für sich außerordentlich wenig Bildungselemente an und ab. Es giebt Hunderte, ja Tausende von Menschen, welche die halbe Welt durchreisen, und doch eben so ungebildet in ihre Heimath wieder zurückkehren, wie sie von derselben ausgegangen sind, Tausende, welche ein Buch nach dem andern lesen, ohne einen Ertrag für die Bereicherung ihres inneren Lebens davon zu tragen. Der Grund dieser Erscheinung liegt darin, daß es ihnen innerlich an einem festen Mittelpunkt fehlt, um welchen herum sich die ihnen zukommenden Eindrücke und Wahrnehmungen zu einem geschlossenen Ganzen gleichsam crystallisiren könnten. Es gilt auch hier das geheimnißreiche Wort des Herrn: Wer da hat, dem wird gegeben; wer aber nicht hat, von dem wird auch das genommen, das er hat. Ein mit ausgeprägten Lebensinteressen erfülltes Dasein weist dem, was ihm Neues begegnet, einen bestimmten Platz an, und sichert sich dadurch seinen Besitz, während ein inhaltloses, eines festen Kernes entbehrendes Leben von der Mannigfaltigkeit der es umringenden Eindrücke nur mehr und mehr zerrieben wird. — Allerdings wird es geschehen, daß derjenige, der mit der vollen Kraft eines männlichen Entschlusses und mit der Beharrlichkeit eines seines Zieles gewissen Muthes alle seine Bestrebungen auf Einen Punkt hin richtet, für manche außerhalb der Richtung dieses Punktes liegende Dinge jede Theilnahme verliert. Wer z. B. dergestalt mit pädagogischem Interesse erfüllt ist, daß die dahin gehörenden Fragen seine ganze Seele beschäftigen, der wird wenig davon berührt werden, ob in dem jüngsten Mecklenburgischen Jagdrennen der Hudibras des Grafen R. oder die Famosa des Herrn von M. den Sieg davon getragen habe, und eben so wenig wird er sich

für die Frage interessiren, ob und unter welchen Bedingungen eine Türkische Anleihe zu Stande komme. Ja, es kann geschehen, daß eben deshalb, weil er gewisse ihm nicht eignende Lebensgebiete mit Bewußtsein aus seiner Beachtung und Betrachtung ausschließt, er da, wo eben diese mit ihrem vollen Anspruch auftreten, für theilnahmlos, für ungebildet, für zerstreut gehalten wird. Aber darüber muß man sich trösten. Schon die Alten haben gesagt: non omnia possumus omnes: Nicht Jeder kann Alles. Was ein in sich auf scharf begrenzte Ziele hin gerichtetes Streben an Breite verliert, das gewinnt es überreichlich an Tiefe und Kraft, und — was das Wunderbarste ist — das den eigentlichen Grundstock des Lebens bildende Streben weiß Nahrung und Genuß für sich auch aus einer zahllosen Menge von Erscheinungen und Thatsachen zu ziehen, die an einem innerlich unfesten Sinne spurlos vorübergehen. Dem, der mit ganzer Seele dem Lehrberuf hingegeben ist, werden die Ereignisse des eigenen Lebens wie die Geschicke der Völker zu Lehrmeistern für die Ausrichtung seines Amtes, zu Wegzeigern in schwierigen Fällen, zu Prophetenstimmen über die Erfolge seiner Wirksamkeit. In der Natur sieht er Abbild und Vorbild für seine Arbeit, und selbst das Wort der ewigen Wahrheit, das ihm den Weg zur Seligkeit zeigt, giebt ihm zugleich Anweisung und Richtschnur für specielle Ausrichtungen, wie sie sein Amt von ihm erfordert. Mit dieser Wahrnehmung von der Ausgiebigkeit der Erscheinungen für die Förderung der Tüchtigkeit, Sicherheit und Freudigkeit im Beruf wächst die Befriedigung in diesem, und damit zugleich die Bereitwilligkeit, auch in schwierigen Fällen ihm Treue zu bewahren.

Ich könnte mich versucht fühlen, den Nachdruck, den ich diesem Sendschreiben bei Ihnen, meine Freunde, zu geben wünsche, durch die Hinweisung auf die zerstörenden Wirkungen zu verstärken, welche überall von dem Gegentheil dessen, was ich hier empfohlen habe, nämlich von der Zersplitterung der inneren Kraft ausgeübt werden. Aber es will mich bedünken, als ob Beispiele davon Ihnen in genügender Zahl und Auswahl ohnedies vor Augen gestellt wären, wenn nur Wahrnehmungsfähigkeit für lehrhafte Exempel vorhanden ist. Und an

dieser Wahrnehmungsfähigkeit gerade bei Lehrern und Lehrerinnen zu zweifeln, habe ich keine Berechtigung.

14.

Ist das Lehrgeschäft langweilig?

Man sagt von der Thätigkeit, die wir zu unserem Berufe erwählt haben, unter andern auch dies aus, daß sie langweilig sei. Ich muß zugestehen, daß ich diese Bemerkung öfter von Solchen, die das Lehramt nur äußerlich kennen, als von denen gehört habe, die in Mitten desselben sich befinden. Aber nichts destoweniger scheint sie einer näheren Betrachtung werth. Es geschieht ja nicht selten, daß minder feste Naturen — und auch unter den Lehrern giebt es dergleichen — ihr Urtheil über die sie zunächst angehenden Dinge durch Andere bestimmen lassen, daß sie Fremden mehr als sich selbst glauben, und es sollte mich daher nicht wundern, wenn da und dort ein Lehrer sich jene Ansicht aufreden ließe. Diese Besorgniß kann ich um so weniger abweisen, als jene Bemerkung auf den ersten Blick in der That so viel für sich hat, daß sie wohl mit dem Schein einer Berechtigung vorgetragen werden kann. Ruft uns nicht alle Tage derselbe Glockenschlag in den immer gleichen Raum zu der täglich wiederkehrenden Beschäftigung? Sind es nicht immer dieselben Stoffe, welche wir zu behandeln, dieselben Dunkelheiten, welche wir zu zerstreuen, dieselben Ungezogenheiten, welche wir zu bekämpfen haben? Werden nicht weiter gehende Gedanken, wenn sie uns, ihnen nachzugehen, verlocken, durch die immer gleiche Rücksicht auf die Schwäche derer, welche wir zu unterrichten haben, zurückgewiesen werden müssen? Fürwahr, unser Beruf bietet dem Vorwurfe, daß er langweilig sei, Anhaltspunkte genug dar, und es kann daher eine nähere Erwägung desselben nicht als überflüssig von der Hand gewiesen werden. Daß ich mich nicht auf Seiten derer stellen will, welche jenen Vorwurf erheben, werden Sie ohne Zweifel vor-

aussetzen. Allein ich beabsichtige nicht, meinen Standpunkt dadurch zu behaupten, daß ich ihn mit der Bemerkung schütze, auch in vielen anderen Berufsarten kehre stets dieselbe Beschäftigung wieder: der Offizier habe es wieder und immer wieder mit demselben Exercier-Reglement zu thun; der Kaufmann kehre immer wieder zu seinen Handlungsbüchern zurück; der Landmann bebaue Jahr aus Jahr ein dieselbe Scholle u. s. w. Ich weiß, wie leidig der Trost ist, den man aus der Hinweisung entnimmt, daß es Andern nicht besser geht, als uns, und ich mag nicht als ein leidiger Tröster vor Ihnen erscheinen. Noch weniger liegt es in meinem Plan, durch die allgemeine Bemerkung mich abzufinden, daß jeder Stand seine eigenthümliche Last habe, und daß man mit seiner Ehre und seinem Frieden auch seine Beschwerden tragen müsse. Ich wünsche der Sache, um die es sich handelt, d. h. hier dem Vorwurfe, welchen man erhebt, grade auf den Leib zu gehen.

Man sagt: der Lehrberuf ist langweilig, weil der Lehrer genöthigt ist, immer denselben Lehrstoff wieder in die Hand zu nehmen. Das ist im Allgemeinen richtig; unser Lectionsplan ändert sich nicht alle Tage, sondern bleibt derselbe das ganze Jahr hindurch, ja oft Jahre lang hinter einander. Aber im Einzelnen kehren wir zur Behandlung desselben Stoffes doch immer erst nach einem halben Jahre, Viele unter uns erst nach einem Jahre, Manche wohl gar erst nach zwei Jahren wieder zurück, und die Wiederkehr zu demselben Gegenstande nach einem so langen Zeitraume wird man doch wohl nicht als einen Anlaß zur Klage empfinden? — Wir Menschen sind mit unserer ganzen sinnlichen Natur, deren Erhaltung und Entwicklung nur durch eine stete Wiederkehr derselben organischen Thätigkeiten erfolgt, wir sind durch die ganze uns umgebende Welt, in der der Wechsel von Tag und Nacht, von Sommer und Winter, von Wachsen und Abnehmen stetig sich wiederholt, wir sind selbst durch die Eigenthümlichkeit unseres Geistes, der durch einmalige Eindrücke nur sehr flüchtige, leicht verwischbare Spuren in sich aufnimmt, gradehin auf Wiederholung angewiesen. Unter stets neuen Anreizungen ermatten wir außerordentlich rasch, wie Jeder von Ihnen etwa beim Durchschreiten einer Gemäldegallerie an sich selbst erfahren kann. Sie werden viel-

leicht zwanzig Bilder mit Aufmerksamkeit zu betrachten im Stande sein; aber bei den folgenden werden Sie die Abnahme der Kraft um so lebhafter fühlen, je angelegentlicher Sie sich vorher in den sich darbietenden Anschauungen vertieften. Daraus folgt, daß wir in der That nicht Ursach haben, es als etwas Beklagenswerthes zu bezeichnen, wenn unser Beruf uns in die Lage bringt, in regelmäßig wiederkehrenden Zeiträumen denselben Stoff in Behandlung zu nehmen. —

Aber weiter. Von welcher Art ist denn dieser Stoff? Hat man nicht von allem, was Gott um uns hergestellt hat, das Schönste, von allem, was er zu uns geredet hat, das Beziehungsreichste, von allem, was er an uns gethan hat, das Erwecklichste, hat man denn nicht von allem, was Menschen erdacht und ersonnen haben, das Ansprechendste, das Inhaltreichste ausgewählt, damit es durch uns, die Lehrer und Lehrerinnen, als eine Nahrung dem kindlichen Geiste dargeboten werde? Und die Beschäftigung mit diesen Dingen wollten wir als eine langweilige bezeichnen zu lassen — darf ich nicht sagen: die Beschränktheit oder die Feigheit haben? Endlich, wenn wir noch weiter die beregte stete Wiederkehr desselben Stoffes ins Auge fassen, erschließt er denn, dieser Stoff, wenn wir ihn auch zehnmal behandelt haben, nicht immer neue Seiten seines inneren Reichthums? Stellt er nicht immer neue Anforderungen an die Kunst seiner Behandlung, und belohnt sich die auf seine Durchforschung gewendete Mühe nicht mit stets neuem Genuß?

Und doch bin ich noch nicht am Ende mit dem Vorrath von Waffen, mit denen ich den Vorwurf, unser Beruf sei langweilig, zu bekämpfen hoffe. Sehen Sie doch auf diejenigen, denen Sie Ihre Unterweisung zuführen. Alle halbe Jahr oder mindestens alle Jahr sind es andere, immer freilich Kinder, aber wie verschieden an Art und Gaben, an Empfänglichkeit und Vorbildung, an Trieb und an Kraft; keines ist wie das andere, jedes hat zu uns und zur Sache eine eigenthümliche Stellung. Ach wenn ich es nur vermöchte, mit meiner Bitte für das Eingehen auf die verschiedenen Individualitäten Ihrer Schüler Sie willig zu machen, welch' einen Reichthum edelsten Genusses inmitten Ihres amtlichen Wirkens hätte ich Ihnen damit erschlossen; welch' eine Fülle von Segen hätte ich damit

zugleich denjenigen zugeführt, welche Sie zu unterrichten und zu erziehen haben. So wunderbar verschieden ist nichts geartet, als menschliche Eigenthümlichkeit, und so reizvolle Abwechselung findet sich nirgend, als in der Gestaltung des kindlichen Seins und Lebens. Es ist schlechthin nicht möglich, über Einerleiheit des uns zufallenden Berufes zu klagen, wenn diese Seite desselben ins Auge gefaßt, wenn sie, wie sie soll, ausgenutzt wird.

Und endlich: wenn Sie nach einem halben Jahre oder nach einem längeren Zeitraum wieder an die Behandlung desselben Stoffes gelangen, sind Sie denn dann noch dieselben, die Sie vor einem halben Jahr oder länger waren? Jeder Mensch — er kann ja nicht anders — entwickelt sich fort und fort, und mit dem nirgend angefochtenen Satz, daß ein Lehrer sich fortbilden muß, werden Sie ja auch wohl einverstanden sein. Nun denn, wenn dem so ist, dann kommen Sie ja auch nicht als dieselben wieder an den alten bereits zehnmal behandelten Stoff, sondern als neue, fortgeschrittene. Wird er sich Ihnen da nicht zu neuer Ergiebigkeit erschließen? Werden Sie mit der inzwischen gewachsenen Kraft ihm nicht neue Kräfte entlocken? Und kann unter solchen Umständen noch davon die Rede sein, daß hier ein langweiliges Thun vorliege? Nein, nicht das allein nicht, sondern grade die Rückkehr zu demselben Stoffe wird dem Aufmerksamen zu den interessantesten Wahrnehmungen Gelegenheit geben. Auf's Klarste wird er zu erkennen vermögen, ob er innerhalb des Zeitraums, der zwischen der früheren Behandlung desselben Gegenstandes und der gegenwärtigen liegt, in Kunst und Kraft des Lehrens fortgeschritten oder zurückgegangen ist. Der Zeitraum, der zwischen jener Behandlung und dieser liegt, ist jedenfalls lang genug, um erkennbare Unterschiede herauszustellen. Wie viel Belehrung und Weisung ist darin für den strebsamen Lehrer! Und Belehrung, die ohne Unmuth, ohne Bitterkeit, ohne äußerliche Demüthigung ertheilt wird, Weisung, die auf Thatsachen sich stützt, die still hingenommen, in der Tiefe des Herzens erwogen, und mit dem Herrn im Gebet besprochen sein will. Das sind, denke ich, köstliche Darbietungen, die uns grade durch die in unserem Beruf erforderte Wiederkehr zu demselben Stoffe zu Theil werden können. Zu Theil werden können, sage ich, nicht werden

müssen; denn das Zugeständniß darf ich leider nicht schuldig bleiben: es giebt Lehrer und Lehrerinnen, welche die stete Rückkehr zu denselben Aufgaben nur als eine Last empfinden, unter der sie seufzen. Aber des Amtes Schuld ist es nicht, sondern ihre eigene, wenn sie das, was ihnen eine süße Frucht eintragen könnte, mißachten, ja sich zum Aergerniß umwandeln. Das mit Ernst zu erwägen, wird nicht blos die Freudigkeit im Amt, sondern auch die Tüchtigkeit in demselben zu mehren geeignet sein.

Der Unterricht.

1.

Beachtung der Kleinsten.

Vielleicht ist es Ihnen schon vorgekommen, daß Eltern Ihnen ihre eben schulpflichtig gewordenen Kinder mit der Bemerkung zum Unterricht in der Schule übergeben haben: wir verlangen für's Erste noch keine besonderen Fortschritte von unseren Kindern; sie sollen zunächst nur still sitzen lernen. Ich weiß nicht, ob es aus Anlaß dieser Bemerkung geschieht, oder aus dem Glauben, daß überhaupt in der ersten Schulzeit nichts Angemesseneres geschehen könne, oder aus Bequemlichkeit — genug, das weiß ich, daß nicht wenige Lehrer in den ersten Monaten die ihnen übergebenen Kinder wahrhaft methodisch übersehen. Methodisch, sage ich, denn es fehlt bei etwaiger Nachfrage wirklich nicht an Gründen, durch welche anscheinend dies Verfahren gerechtfertigt wird. Wagen auch Lehrer und Lehrerinnen heut nicht mehr, sich hinter jenen inhaltslosen Satz, die Kinder müßten still sitzen lernen, zurückzuziehen, so behaupten sie dagegen, es sei nothwendig, daß die Kinder sich allmählig an die Schule und an das was in ihr vorgeht, an den Lehrer und an seine Sprache, an die Mitschüler und an ihr Betragen gewöhnen, ehe man ihnen mit Zumuthungen in Betreff des Lernens kommen dürfe, und jene Gewöhnung geschehe am einfachsten und zugleich am sichersten so, daß man die Kinder eben eine Zeitlang ganz unbeachtet lasse oder sie doch nur so weit unter Aufsicht nehme, als die Aufrechthaltung der Ruhe und Schulordnung im Allgemeinen erfordere.

Ich will es Ihnen, m. Fr., nur gleich von vorn herein sagen, daß ich diesem Verfahren von Herzen feind bin, und

daß ich es in diesem meinem Sendschreiben darauf abgesehen habe, denjenigen, welche es in der Praxis verfolgen oder ihm in irgend einer Art das Wort reden, es, so viel an mir ist, gründlich zu verleiden. Und zwar denke ich auf dem Wege zu meinem Ziele zu kommen, daß ich Ihnen nachweise, wie Sie in der bezeichneten Art weder dem Kinde, noch den Eltern desselben, noch sich selbst dienen, woraus dann von selbst sich ergeben wird, daß es heilsam sei, ein anderes dem hier in Rede gestellten grade entgegengesetztes Verfahren einzuschlagen. — Denken wir also zuerst an das Kind. Schon Wochen, schon Monate vorher hat man ihm gesagt: Nun mußt du auch bald in die Schule gehen. Nicht immer hat man ihm das als einen schönen, erwünschten Fortschritt in seinem Leben bezeichnet. Nicht selten ist es wohl geschehen, daß man ihm diese Perspective wie eine Art Schreckbild vor Augen gestellt hat. Immer aber, ob jenes: das Wahre und Weise, oder dieses: das Unwahre und Thörichte ihm gesagt worden, immer steht dem Kinde sein Eintritt in die Schule als ein bedeutungsvoller Moment vor Augen, und mit Erwartungen so groß als sie sein kleines Herz nur irgend zu fassen vermag, tritt es in die Schule. Und nun? — Wenn dann der Lehrer es niedersitzen heißt und sich kaum um es bekümmert, wenn er dann mit den älteren Schülern und Schülerinnen sich zu schaffen macht, aber das kleine in gespanntester Erwartung dasitzende Kind unbeachtet läßt und ihm kaum gelegentlich mehr als ein: still! sitz ruhig! sieh Dich nicht um! zuruft — wie muß da die auf die neue Erfahrung achtsamst lauschende Seele herabgestimmt und gewaltsam zu der Vorstellung hingedrängt werden, daß man sie mit dem, was man von der Schule ihr gesagt, schmählich getäuscht habe! Wir wissen es ja, m. Fr., wie tief und nachhaltig die ersten Eindrücke sind, am meisten die, auf welche hin wir erwartungsvoll gerichtet waren. Wollen wir denn nun den ersten Eindruck, den das Kind von der Schule empfängt, einen solchen sein lassen, nach welchem es in der Schule eben nichts findet, als andre Wände und andere Gesichter und mehr äußeren Zwang, als daheim? Sind Eindrücke der Art etwa geschickt, in dem Kinde die Liebe zur Schule zu wecken, und können wir wünschen, daß diese

Keime in dem weiteren Verlauf seines Schullebens in ihm zum Wachsthum und zur Entwicklung kommen? — Ach wie schlecht berechnet ist ein solches Thun auf des Kindes Zukunft und auf das, was wir selbst in ihr und an ihm zu erleben hoffen? — —

Aber Sie sagen: Ja, die Eltern wünschen es so. Sie wollen nicht, daß die Kinder so früh schon angestrengt werden. — Wie, m. Fr., sind Sie denn angewiesen und überhaupt sonst geneigt, bei Ihrem Verfahren in der Schule den Weisungen und Wünschen der Eltern der Schulkinder gemäß zu verfahren? Und überdies — täuschen Sie sich nicht in dieser Sache? Ich sage es Ihnen aus langjähriger Erfahrung: Es ist nicht so, wie da und dort eine Mutter mehr in gedankenloser Gutmüthigkeit als in wohlüberlegter Meinung spricht, daß sie in den ersten Monaten nach den Fortschritten ihres Kindes nicht frage. Sie fragt doch danach, und alle Eltern thun es. Ja sie fragen nach dem, wie es ihrem Kinde in der Schule geht, wie ihm daselbst begegnet wird, und was es von dorther mitbringt in den zehn ersten Wochen seines Schulbesuchs mehr, als in den folgenden zehn Jahren. Es kann auch nicht anders sein. Jeder Vater, jede Mutter hat eine Ahnung von der Bedeutung des hier angeknüpften Verhältnisses und wie davon weit hinaus die weitere Entfaltung des Kindes abhange. Wie sollten sie da nicht von dem ersten Tage an begierig der Gestaltung dieses Verhältnisses zuschauen, und mit theilnehmendem Herzen sich über die ersten bedeutungsvollen Anfänge desselben Kenntniß zu verschaffen suchen? Es kann nicht anders sein! Aber es ist wichtig, daß wir Lehrer uns an diese Sachlage erinnern, damit wir bereits in den ersten Tagen seines Schulbesuchs dem Kinde Gelegenheit geben, den Eltern erwünschte Mittheilung über die Eindrücke desselben zu machen. Entspricht das, was ihnen hier das Kind erzählt, ihren Erwartungen, dann sind sie in ihrem Urtheil für die Schule gewonnen, in der Regel für immer gewonnen, und ich dächte, es wäre wohl noch größerer Mühe werth, sie zu gewinnen. Bringen dagegen die Kinder aus den ersten Tagen und Wochen ihres Schulbesuchs nichts weiter nach Hause, als die Erfahrung davon, daß man sie dort zwar in ihrer freien Bewegung beschränke, aber sich sonst wenig um sie bekümmere,

meinen Sie wohl, daß das geschickt sei, den Eltern eine Vorstellung von dem Werthe der Schule einzuflößen?

Und nun endlich — auch Sich selbst dienen Sie schlecht, wenn Sie sich nicht von Anfang an mit den Ihnen übergebenen Kindern in freundlicher Liebe zu thun machen. Was erwarten Sie denn von dem Kinde als Gegenleistung desselben für die auf es gewendeten Bemühungen? Doch wohl, daß es Sie ehre und liebe. Aber woher sollen denn diese Empfindungen für Sie dem Kinde kommen, wenn Sie sich nicht mit ihm beschäftigen? Meinen Sie, daß sich das später nachholen lasse? Nachholen läßt sich meines Erachtens überhaupt nichts, und was einmal versäumt ist, bleibt versäumt in Ewigkeit. Nachholen! — Glauben Sie denn, daß die Kinder, die Sie wochenlang fast unbeachtet lassen, dieser Ihrer Gleichgültigkeit gegenüber empfindungslos bleiben? Einem Gefühle müssen sie ihr Herz erschließen, und ist es nicht Zuneigung, die sie für Sie empfinden, so wird es Abneigung sein, oder ein „Sie bei Seite liegen lassen", das vielleicht noch schlimmer ist. Dieser Betrachtung gegenüber heißt hier: „Nachholen" eine widerwillige Neigung überwinden, und an die Stelle derselben eine freundliche setzen. O warum machen Sie sich selbst so schwer erreichbar, was doch, wie Sie selbst zugestehen, zu erreichen so wünschenswerth ist! — Aber es giebt noch Etwas, dessen Sie selbst, in Beziehung auf die Kinder, zur gesegneten Ausrichtung ihres Amtes bedürfen, das ist die liebevolle Theilnahme an dem Wohle der Kinder, das interessevolle Eingehen in ihre Eigenthümlichkeit. Soll ich Ihnen sagen, wie Beides gewonnen wird? Einzig und allein durch angelegentliche Beschäftigung mit den Kindern selbst — denn — Sie werden es vielleicht schon bemerkt haben — alles finden wir schön, bis herab zum Käfer im Staube, das wir genauer zu betrachten und mit dem wir uns ernstlich zu thun zu machen uns die Mühe geben. Wie sollte nun ein Kind unsere Theilnahme nicht zu fesseln vermögen, sobald wir ihm nur unsere Aufmerksamkeit und unsere Thätigkeit zuwenden? Summa: das Kind lernt Sie nicht lieben und Sie nicht das Kind, wenn Sie es wochen- und monatelang unbeachtet sitzen lassen, denn so kommt es selbstredend zu keinem Verkehr zwischen Ihnen und ihm, der irgend welche Frucht trüge.

Der Gärtner, der eine Pflanze aus einem Boden in den andern versetzt, widmet ihr grade in der ersten Zeit nach dieser Versetzung doppelte Pflege. Er weiß, sie muß in dem neuen Boden neue Wurzeln schlagen, wenn sie wohl gedeihen soll, und darum läßt er es ihr an keinem zu ihrem Gedeihen nothwendigen Stücke fehlen. Soll der Gärtner es besser verstehen mit seinen Pflanzen umzugehen, als wir mit unsern Kindern? Und wenn er es besser versteht, wollen wir nicht von ihm lernen? — Nur ein mit gesunden, wohlgenährten Wurzeln versehener Baum wird Blüthen und Früchte in erwünschter Fülle tragen. — Nur die Schule wird gedeihen, deren Unterklasse von dem ersten Tage ihres Zusammentretens an auf das Sorgfältigste gepflegt wird.

2.

Gutes Sprechen.

Die Forderung wird gewiß überall als eine berechtigte anerkannt, daß die Kinder in der Schule zu einem guten, ausdrucksvollen Sprechen angeleitet und angehalten werden müssen. Es liegt zu sehr auf der Hand, wie sich darin zuerst der auf die geistige Belebung der Kinder verwendete Fleiß bekundet, ferner wie damit eine der Grundbedingungen weiteren, sicheren Fortschreitens gesetzt ist, endlich wie schönes, klangvolles Sprechen auf Gemüths- und Charakterbildung wirkt, und es ist das auch zu oft und zu nachdrücklich auseinandergesetzt worden, als daß es mir beikommen könnte, Ihnen in einem besonderen Sendschreiben noch weiter darzulegen, wie wichtig es ist, dieser Seite des Unterrichts den ganzen Ernst Ihrer Bemühungen zuzuwenden. Aber dennoch — das kann ich Ihnen nicht verschweigen — dennoch giebt es noch immer eine nicht geringe Anzahl von Schulen, in denen man, namentlich beim Aufsagen auswendig gelernter Stücke, jenen matten, schläfrigen Ton hört, der sich zwar um ein geringes zu seinem Vortheil von dem

alten, vielberufenen Leierton unterscheidet, dem aber noch überaus viel fehlt, ehe er zu jener energischen Schönheit des Ausdrucks sich ausbildet, zu welcher das Sprechen in der Schule kommen kann und kommen soll. Worin liegt es denn nun, daß hier die Erkenntniß des Rechten, ja des Nothwendigen und das, was wirklich erreicht wird, oft noch so weit auseinander liegt? Ich habe zunächst kein Recht, aus der Mangelhaftigkeit der vorliegenden Leistungen den Schluß zu ziehen, daß die Lehrer dieselben nicht bessern wollen. Wohl aber bin ich befugt und geneigt anzunehmen, daß es Ihnen vielleicht an Kenntniß der geeigneten Mittel für die Herstellung des Erforderten fehle, und in dieser berechtigten Voraussetzung will ich mit meinem Rathe kommen, aus dessen Benutzung dann Sie, meine Freunde, die erforderliche Abhülfe werden zu schaffen haben.

Zunächst jedoch halte ich es für erforderlich, mich darüber gegen Sie auszusprechen, worin ich den Grund jenes schlaffen Sprechens finde, um dessen Bekämpfung es sich hier handelt. Ich finde ihn nicht in dem unausgebildeten Gehör der Schüler, denn es ist nur eine kräftige Bethätigung und keineswegs eine besondere Ausbildung desselben dazu erforderlich, um einen starken, vollen Ton von einem matten, schwachen zu unterscheiden; ich finde ihn auch nicht in dem Mangel an Ausbildung der Sprachorgane, denn wenn Sie dieselben Kinder, die in der Schule tonlos und matt sprechen, bei ihren Spielen beobachten, so werden Sie bald wahrnehmen, wie energisch sie unter Umständen zu sprechen vermögen; ich finde ihn aber — und ich stütze mich dabei insonderheit auf die zuletzt angeführte Wahrnehmung — ich finde ihn in dem Mangel an kräftiger Anregung des Willens zu einer energischen Leistung. Man kann sagen, daß in gewisser Beziehung die Schule selbst das Kind zu dieser Energielosigkeit veranlaßt. Sie muß nämlich um ihrer anderweitigen Thätigkeit willen vielfach und von vorn herein die freie Willensthätigkeit des Kindes beschränken. Es darf, sobald es in die Schule tritt, nicht so laut kommen, nicht so laut gehen, nicht so frei sich bewegen, wie ihm das anderweitig gestattet ist; es wird zu einem leisen, besonnenen Thun überall angewiesen und angehalten, und es

kann daher kaum befremden, wenn es dieses Zurückhalten seiner freien Bewegung, dieses Maaßhalten in dem Ausdruck für seine Empfindungen als einen charakteristischen Zug der von der Schule gestellten Forderungen auffaßt. Es kostet daher Mühe, ihm begreiflich zu machen, daß es die anderweitig ihm gebotene Zurückhaltung da nicht üben soll, wo eine sprachliche Leistung von ihm gefordert wird, daß es hier vielmehr nothwendig ist, die ganze Kraft der Mittel, über welche es disponirt, zur Geltung zu bringen. Ich sage: es kostet Mühe, ihm das begreiflich zu machen; aber ich will damit keinesweges behaupten, daß der Lehrer seine Thätigkeit zur Erzielung der hier gewünschten Leistungen mit einer begrifflichen Deduction zu beginnen habe. Unendlich erfolgreicher und erfolgsicherer als durch Deduction wird durch das Beispiel auf den Willen gewirkt. Vormachen, vorsprechen — das ist hier das einzig anwendbare Lehrverfahren. Und zwar muß dies Vormachen und Vorsprechen nicht blos mit der Energie geschehen, welche die geforderte Leistung scharf und klar erkennbar vor das Kind hinstellt, sondern auch mit der Freudigkeit, welche das Kind zur Nachahmung zu ermuntern geschickt ist. Was das Erstere betrifft, so darf man nicht allein keinen Anstoß daran nehmen, wenn im Anfang die zu betonenden Wörter kräftiger, als ein schöner Redeton es erfordert, betont werden, sondern man muß diese das Maaß der Schönheit überragende Kraft sogar hervorzurufen sich bemühen. Das rechtfertigt sich leicht durch einen Blick auf das Verfahren, das wir in andern verwandten Fällen anzuwenden längst gewohnt sind. Die Schriftzüge, die wir dem Kinde bei dem ersten Schreibunterricht zur Nachbildung vorlegen, sind viel größer, viel ausgeprägter, als diejenigen, welche es später in der Schönschrift zur Erscheinung bringen soll. Die Taktbezeichnungen, mit welchen wir seine ersten musikalischen Uebungen begleiten, sind viel energischer, als sie für eine schöne musikalische Leistung später in Anwendung kommen dürfen. Gleicherweise muß auch der Redeton, den wir für die ersten Recitationen des Kindes fordern, schärfer und ausgeprägter sein, als die ästhetische Rücksicht an und für sich gebietet, damit vor allem klar und sicher dem Kinde zu Gefühl komme, worauf es bei der hier erforderten Thätigkeit abgesehen

ist. — Und was jene zweite der oben gestellten Forderungen betrifft, die Freudigkeit des Vorthuns, welche die Kinder zum Nachthun willig macht, so ist sie ja überall unerläßlich, wo es sich um ein Zusammennehmen aller Kräfte der Kinder handelt und um ein Thun aus innerster Seele heraus. Erhöht aber wird diese Willigkeit, wenn der Lehrer auch hier, wie sonst, die fähigeren und geübteren Schüler zum Vormachen heranzieht. Was sein Mitschüler leistet, glaubt das Kind eher noch leisten zu können, als was der Lehrer allein ihm vorthut, und an der Erweckung dieses Glaubens an die eigene Leistungsfähigkeit liegt hier Alles. Darauf gründet sich die immer wiederkehrende Wahrnehmung, daß wenn einmal in einer Klasse die Mehrzahl der Schüler oder Schülerinnen an jenes ausdrucksvolle Auffagen und Sprechen sich gewöhnt hat, die neu hinzukommenden Schüler fast ohne besondere Bemühung Seitens des Lehrers sich in die gleiche Weise hineingewöhnen. Bei dieser für mich aus langjähriger Erfahrung feststehenden Thatsache kommt es also für die Erreichung des hier in Rede gestellten Ziels nur darauf an, während Eines Cursus mit aller Entschiedenheit und mit Aufbietung aller Mittel dasselbe zu verfolgen, um dadurch jene Fülle mithelfender Kräfte heranzuziehen, deren gemeinsamem Anreiz die nachwachsenden Generationen dann wie unbewußt folgen. Vor Allem aber rathe ich bereits in der Unterklasse damit zu beginnen, zunächst deshalb, weil auch die kleinsten Schulkinder für die hier geforderte Leistung bereits fähig sind, und also nicht abzusehen ist, warum sie für dieselbe nicht herangezogen werden sollen; sodann deshalb, weil die durch wohlbetontes Sprechen erlangte Uebung des Gehörs und der Sprachwerkzeuge jedem andern Unterrichtsgegenstande wesentlich zu Gute kommt, endlich deshalb, weil der hier zu stellenden Forderung grade die kleinsten Schüler mit der größten Willigkeit entgegenkommen, ein Umstand, der nach dem vorher Angeführten insonderheit in's Gewicht fällt. Oder sollten Sie nicht auch schon die Erfahrung gemacht haben, daß bei den Knaben nach dem zehnten Jahre, bei den Mädchen gewöhnlich noch früher eine gewisse Befangenheit eintritt, welche, wenn man dann erst zu einem lauten ausdrucksvollen Sprechen sie anhalten wollte, der Gewöhnung dazu hemmend in den Weg

tritt, und nur mit großer Geduld, nie mit Gewalt überwunden werden kann? Anders bei den Kleinen. Sie kennen jene nach links und rechts auf die Mienen der Mitschüller achtenden und die freie Willensbestimmung hindernden Rücksichten noch nicht, und fügen sich willig und gern dem freundlich ermunternden Lehrerwort. Und haben sie einmal in den ersten Stadien ihres Schullebens sich gewöhnt, bei dem, was sie in der Schule sprechen, den vollen Klang ihrer Sprache zur Anwendung zu bringen, so machen sie auch weiterhin von dieser Gewöhnung Gebrauch, wenn nur der Lehrer, der sie auf der folgenden Stufe unterrichtet, den Werth eines schönen, ausdrucksvollen Sprechens genügend zu würdigen weiß. —

Es ist mir nicht unbekannt, was mehr als die hier gegebene Auseinandersetznng im Stande wäre, Sie für die Befolgung meiner Rathschläge geneigt nicht nur, sondern eifrig zu machen. Könnte ich Sie einmal hineinführen in eine Klasse, in der ein gemüth- und kraftvoller Lehrer jahrelang in der hier bezeichneten Weise gewirkt hat, könnte ich dann die Kinder auffordern, einzeln oder im Chor eine Speckersche Fabel, ein Gebet oder ein Kirchenlied zu sprechen, dann würde es Ihnen ergehen, wie es mir oft in solchem Falle gegangen ist, die Augen würden Ihnen naß werden vor Freude, es würde Ihnen anschaulich werden, was der Psalmist sagt: Aus dem Munde der jungen Kinder hast du eine Macht zugerichtet, und Sie würden den Entschluß fassen, von Stund ab nach der Erreichung gleicher Leistungen zu streben. Ich kann es nicht, und so bleibt mir freilich nur übrig, Sie zu bitten, daß Sie es auf mein Wort hin mit meinen Rathschlägen versuchen wollen, die ich Ihnen hier — ich wiederhole es nochmals — nicht aus klügelnder Theorie, sondern aus voller Erfahrung des Lebens gegeben habe.

3.

Bedachtsames Lesen.

Sie kennen alle, meine Freunde, die Unterscheidung, welche man zwischen einem mechanischen, logischen und ästhetischen Lesen macht, und Sie wissen, daß man diese Unterscheidung benutzt hat, um den Leseunterricht in drei Stufen zu sondern, welche jener Eintheilung entsprechen, dergestalt, daß man auf der untersten Stufe desselben sein Augenmerk nur darauf richtete, die Kinder zu einem möglichst geläufigen Lesen zu führen, daß man es auf der nächstfolgenden für seine Aufgabe erachtete, ihnen das Verständniß des Gelesenen zu erschließen, und daß man endlich den Leseunterricht dadurch zum Abschluß zu bringen vermeinte, wenn man die Schüler zu einem schönen Vortrag eines Lesestücks anleitete. Ich habe es mir hier nicht zur Aufgabe gestellt, zu untersuchen, ob die in Rede stehende Eintheilung eine durch die Natur der Sache selbst gerechtfertigte sei. Dagegen habe ich mir vorgesetzt, Ihnen die Ueberzeugung auszusprechen, daß die Sonderung des Leseunterrichts in diejenigen drei Stufen, welche aus jener Eintheilung sich ergeben, weder innerlich gerechtfertigt, noch für die Förderung der Sache, um die es sich handelt, ersprießlich ist. Oder sagen Sie selbst, kann es denn bei irgend einem Lesen, auch wenn dasselbe von dem schwächsten Kinde geübt würde, lediglich darauf ankommen, daß es mit den ihm vor Augen geführten Lautzeichen die richtigen Laute verbinde? Ist nicht vielmehr von Anfang an von dem Lehrer darauf Bedacht zu nehmen, daß das Kind mit dem, was es liest, auch die bezeichnete Vorstellung, auch den entsprechenden Gedanken verknüpfe? Ja noch mehr: darf der Lehrer sich auf irgend einer Stufe des Leseunterrichts der Aufgabe entziehen, das Kind zu einem möglichst schönen Ausdruck des von ihm zu lesenden Gedankens anzuleiten? Wenn Sie diese Fragen nicht als rhetorische Figuren ansehen — was sie keinesweges sein sollen — sondern als wirkliche Fragen sich vorlegen, und wenn Sie sich gedrungen fühlen, dieselben in dem meinerseits angedeuteten Sinne zu beantworten, müssen Sie da nicht zugestehen, daß jene Eintheilung des Lesens, wenn man sie benutzt,

um auf Grund derselben verschiedene Stufen des Leseunterrichts zu unterscheiden, nicht zu rechtfertigen ist? — Wohlan denn, geben Sie dieselbe einmal, wenn auch nur vorläufig, auf und versuchen Sie es mit einem Rath, den ich Ihnen an Stelle dessen, was ich Ihnen so eben nach seinem Werthe zweifelhaft gemacht habe, heut entgegenbringen will. Dieser Rath ist seinem Inhalte nach noch eben so einfach, als er sich in wenige Worte zusammenfassen läßt, und, daß ich ihn gleich heraussage, er heißt: Lassen Sie langsam und mit Bedacht lesen. Diese Forderung steht allerdings demjenigen schlechthin entgegen, was die meisten Lehrer, namentlich auf der ersten Stufe des Leseunterrichts, vorzugsweise treiben zu müssen glauben, indem sie es hier für ihre Aufgabe halten, zu einer möglichst raschen Hervorbringung des Gelesenen anzutreiben. Ich will es daher versuchen, meinen Rath aus innern Gründen vor Ihnen zu rechtfertigen und bitte Sie, daß Sie meiner Ausführung folgen. Zuerst nämlich fordert das Sprechen an sich — und etwas anderes ist ja doch auch das Lesen nicht — die volle innere Zusammennahme, die volle Bedachtsamkeit des Kindes. Ich brauche es ja nicht erst zu erweisen, daß jeder Sprachlaut seinen eigenthümlichen Werth hat, und daß grade die Schule sich der Aufgabe nicht entziehen darf, diesen Werth, selbst des einzelnen Lautes, dem Kinde anschaulich zu machen. Sie kennen ja selbst aus täglicher Wahrnehmung die klägliche Geringachtung einzelner Sprachlaute, in welcher das Wesen jener gemeinen, unsauberen Sprachweise besteht, die dem gebildeten Ohr so empfindlich ist. Der Kampf gegen diese Unart, mit welcher nicht die Kinder der niedern Stände allein, sondern nicht selten auch die der höheren in die Schule eintreten, kann in ihr nicht früh genug, und muß, wenn er siegreich geführt werden soll, schon von dem ersten Tage des Eintritts des Kindes in die Schule begonnen werden. Diese Verpflichtung schließt es in sich, daß der Lehrer mit höchster Sorgfalt die Hervorbringung jedes Lautes überwache; sie schließt alle Rapidität des Lesens entschieden aus, und sie fordert, daß Bedachtsamkeit den ersten Leseunterricht strenge beherrsche. Gesteigert erscheint die Bedeutsamkeit dieser Forderung, wenn Sie sich das Kind in dem Stadium seiner Lesefertigkeit vergegenwärtigen, wo es bereits an-

fängt, ganze Sätze, Fabeln und dergleichen zu lesen. Was Derartiges in unsern Fibeln und Lesebüchern für die Unterweisung des Kindes zusammengetragen ist, das sind ja Gedanken reifer, besonnener Menschen und ist in den meisten Lesebüchern dem Besten entlehnt, was die Literatur überhaupt in dieser Art aufzuweisen hat. Thut denn da nicht Bedachtsamkeit Noth, wenn das Kind auch nur von ferne von dem Hauche des Gedankens angeweht werden soll, der in dem vor ihm liegenden Lesestücke niedergelegt ist? Ist es nicht — ich möchte sagen — schlechthin wider den Respekt vor dem Gedanken, wenn man das Kind anleitet, flüchtig über das hinweg zu lesen, was es vor sich sieht? Ich kann Ihnen versichern, daß mich oft ein wahres Grauen ankommt, wenn ich Kinder von acht, neun Jahren und auch wohl darüber, über Bibelsprüche, geistliche Lieder und andres Gedankenvolles mit einer Raschheit hinweglesen höre, als ob in dem von ihnen gesprochenen Wort eben nichts, gar nichts enthalten sei, und ich zweifle nicht, daß den meisten von Ihnen dieses Gefühl nicht ganz fremd ist. Wenn man auch nur dies erwägt, daß derjenige, der die Stücke verfaßte, welche das Lesebuch enthält, mit Fleiß seine Worte wählte, mit Sorgfalt den Gedanken abrundete, mit ganzer Seele bei seiner Arbeit sich betheiligte, so muß man es als eine Anleitung zur Mißachtung des Besten bezeichnen, wenn man die Kinder anleitet, mit ihrem Auge und mit ihrem Munde über dasselbe unbedachtsam hinzufahren. Wie schön dagegen ist es, ja wie erquicklich, ein Kind mit Ruhe, mit Sammlung des Gemüthes, mit fühlbarem Bedacht ein gutes Wort, eine sinnreiche Fabel, einen inhaltreichen Spruch sprechen zu hören. Man merkt es solcher Rede an, daß in ihr und durch sie das Kind sich innerlich an dem Gedanken einer gereiften Seele emporrankt, und dieses hörbare Aufstreben hat etwas so Rührendes und Erfreuliches zugleich, daß jeder Lehrer, der sich um diesen Genuß bringt, sich selbst einer der edelsten Freuden beraubt, deren er in seinem Amte theilhaftig werden könnte. — Aber ich stehe nicht an, der hier von mir gestellten Forderung eines langsamen und bedächtigen Lesens auch eine *sittliche* Bedeutung zuzuschreiben. Es ist ein altes, aber noch heut wahres Wort, daß die Zunge ein kleines Glied ist und große Dinge anrichtet und

daß sie auch ein Feuer werden kann, eine Welt voll Ungerechtigkeit (Jak. 3, 5. 6.). Unbedachtsame Rede — wer hätte unter der nicht schon zu leiden gehabt? unbedachtsame Rede — wer hätte nicht täglich Gelegenheit, sich über sie zu verdrießen? Soll ihr gewehrt werden, so ist, was ich hier in Vorschlag bringe, auch ein Mittel, das in Anwendung genommen zu werden verdient. Das Kind, dem der Lehrer gestattet, die gehaltreichsten Worte flüchtig und achtlos vor ihm auszusprechen, wird auch außerhalb der Schule mit den Gedanken, die es ausspricht, nicht zu Rathe gehen. Das Kind aber, dessen Zunge der Lehrer beim Lesen und Sprechen zügelt dadurch, daß er es zu stetem Aufmerken auf das anhält, was es liest und sagt, wird dadurch eine heilsame Zucht des Geistes empfangen, die ihre Frucht auch in dem spätern Leben nicht, schuldig bleiben wird. Und noch Eins. Verlangen Sie denn nicht, daß das Kind vor Ihrem Worte Respekt habe, und läuft denn nicht im Wesentlichen die ganze Schulzucht darauf hinaus, an solchen Respekt das Ohr des Kindes zu gewöhnen? Wie aber wollen Sie diese Gewöhnung zum achtsamen Aufmerken auf Ihre Rede dem Kinde aneignen, wenn Sie es nicht veranlassen, mit Bedachtsamkeit auch bei der Rede zu verweilen, welche ihm aus den gedruckten Zeilen seines Lesebuchs entgegenkommt? O gewiß, es liegt in meinem schlichten Rathe mehr, als Sie in dem Augenblicke, wo er Ihnen zuerst vor Augen trat, vermuthen mochten. Aber es liegt auch mehr darin, als ich Ihnen hier in dem kurzen Raum eines Sendschreibens auszuführen vermag. Das werden Sie, vielleicht zu Ihrem eigenen Staunen, gewiß zu Ihrer Freude, selbst erfahren, wenn Sie sich entschließen, ihn zu befolgen, und in Zuversicht dessen, kann ich nur nochmals Sie dringend bitten: Lassen Sie langsam, lassen Sie mit Bedacht lesen.

4.
Gebrauch der Leitfäden.

In den dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts ist ein ungemeiner Fleiß auf die Herstellung von Leitfäden für die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der Volksschule aufgewendet worden, die oft bis ins Einzelnste hinein den Weg vorzeichnen, der zur Erlangung sicherer Unterrichtsergebnisse und vorgesteckter Lehrziele beschritten werden muß. Es läßt sich nicht läugnen, daß unter den unzähligen derartigen literarischen Erscheinungen sich Manches findet, das werthlos ist, und mehr die Eitelkeit seines Verfassers bekundet, der doch auch ein Buch geschrieben haben wollte, als die reife Einsicht desselben. Allein andrerseits muß doch auch zugestanden werden, daß auf diesem Gebiete sehr schätzbare Arbeiten geliefert worden sind, die sich als die Frucht einer eben so tüchtigen Sachkenntniß als eines reifen pädagogischen Urtheils bekunden, und daß es nicht wohlgethan ist, die pädagogischen Bestrebungen einer ganzen Generation zu mißachten und auf den Gebrauch vielfach bewährter Hülfsmittel in stolzer Selbstgenügsamkeit zu verzichten. Kommt es mir gleich nicht in den Sinn, jene Leistungen als das Höchste zu preisen, was überhaupt auf pädagogischem Gebiet geleistet worden ist, oder alles Heil der Erziehung von dem Gebrauch von Handbüchern und methodischen Hülfsmitteln zu erwarten, so bin ich doch eben so wenig geneigt, geringschätzig zu denken von dem Fleiß und der Einsicht so vieler Männer, welche diesem Gebiet ihre Thätigkeit zugewandt haben. Allein ich habe nicht selten Gelegenheit wahrzunehmen, daß eine derartige Auffassung da und dort Raum zu gewinnen scheint. Es kommt mir nehmlich nicht selten vor Augen, daß Lehrer wohl einen Leitfaden in Händen haben, und ihn dem Namen nach vielleicht auch in Gemäßheit einer ihnen höheren Orts ertheilten Vorschrift bei ihrem Unterricht zu Grunde legen; allein in Wahrheit machen sie davon doch nur einen sehr gelegentlichen und zugleich nur einen sehr beliebigen Gebrauch. Von Zeit zu Zeit folgen sie dem ihnen gewiesenen Wege, dann aber verlassen sie ihn wieder

und setzen an die Stelle der ihnen dargebotenen Hülfsmittel ihre eigenen Erfindungen. Die Folge davon ist ein unsicheres Schwanken in dem Unterrichtsgange, ein Experimentiren herüber und hinüber, ein Mangel an festem, freudigem Schritt und Tritt in der gesammten Unterrichtsthätigkeit. Die daraus für den Schüler wie für den Lehrer entspringenden Nachtheile liegen auf der Hand. Diesem entgeht die klare Uebersicht von dem, was bereits als ein durch den Unterricht Gewonnenes angesehen werden kann und die vollständige Uebersicht dessen, was noch zu leisten und in Durcharbeitung zu nehmen ist; jener kommt gleichfalls nicht zu dem überall so kräftigenden Bewußtsein eines nun so und so weit zurückgelegten Weges. Schlimmer ist, daß ihn wohl gar das Gefühl beschleicht, der Lehrer wisse selbst nicht recht, wo hinaus er wolle, und indem so sein Vertrauen zu schwanken beginnt, wird die Sicherheit des Erfolges der Lehrthätigkeit in ihrer Wurzel untergraben. Von ihrer kläglichsten Seite aber hat sich die Erscheinung, von der ich hier rede, in der Regel mir dann gezeigt, wenn ich auf ihre Quelle zurückgegangen bin. In den meisten Fällen habe ich da Blicke in eine Eitelkeit und Selbstgefälligkeit gethan, die schlimmer ist, als Unverstand und schwerer zu besiegen als dieser. Man wollte alles besser wissen, als das Lehrbuch es angab, man hatte an dem und an jenem zu mäkeln, und man ließ nicht undeutlich merken, daß man am liebsten an die Stelle des eingeführten Leitfadens einen neuen selbst verfaßte. Eine derartige Beurtheilung und Benutzung erstreckt sich in vielen Fällen sogar bis auf die Fibel, und wird am widerwärtigsten, ist aber auch am häufigsten bei jungen Lehrern, die eben erst anfangen, von dem, was sie auf dem Seminar gelernt haben, praktischen Gebrauch zu machen.

Ich kann mich — das habe ich in dem bisher Gesagten wohl schon genügend zu erkennen gegeben — mit diesem Verfahren unbedingt nicht einverstanden erklären. Ich glaube vielmehr, daß es gerathen sei, sich dem einmal eingeführten Leitfaden genau und treu anzuschließen, und ich will es versuchen, nachzuweisen, daß damit der Lehrer nicht nur dem Gegenstande, den er treibt, sondern auch den Schülern, die er unterrichtet, und sogar sich selbst und seinem eigenen Fortschreiten am besten

dient. Die einzige Voraussetzung, die ich mache, indem ich diesen Nachweis antreten will, ist die, daß der dem Unterricht zu Grunde liegende Leitfaden ꝛc. nicht unbedingt schlecht ist, eine Voraussetzung, zu der ich bei der Fürsorge der die Lehrbücher prüfenden Behörden berechtigt zu sein glaube. Dies vorausgesetzt fördert es, sage ich, den Betrieb des Unterrichts selbst, wenn der Lehrer dem einmal eingeführten Lehrbuche unbedingt folgt. Es giebt nichts, das dem Fortschritt jeglicher Arbeit hinderlicher ist, als Unklarheit; es giebt nichts, das ihm mehr zur Förderung gereicht, als Uebersichtlichkeit. Selbst bei den einfachsten Thätigkeiten ist es von Wichtigkeit, daß die einzelnen Elemente derselben in der gehörigen Aufeinanderfolge und nicht anders eintreten. Wenn Sie sich zum Schreiben niedersetzen, so ist es nicht gleichgültig, ob Sie erst das Papier zurecht legen und dann die Feder eintauchen oder ob Sie in umgekehrter Ordnung verfahren. Letzteres zu thun wird Ihnen kaum je einfallen, so sehr haben Sie sich von Jugend auf an die zuerst bezeichnete Aufeinanderfolge gewöhnt. Wie unendlich zusammengesetzt erscheint aber in Vergleich damit die unterrichtliche Behandlung eines Gegenstandes, welche am Anfang eines Semesters beginnt und erst am Ende desselben vielleicht erst nach mehr als hundertstündiger Beschäftigung zum Abschluß geführt wird. Wird für einen so langen Weg nicht im Voraus jeder Schritt sicher vorgezeichnet, jeder Abweg sorglich abgesperrt, und die ganze Bahn nach gewissen Abschnitten und durch voraus bezeichnete Ruhepunkte gegliedert, so läuft man Gefahr, am Ende der gegebenen Zeit anzulangen ohne das geforderte Ziel erreicht zu haben. Ist es Ihnen nicht schon vorgekommen, daß, wenn Revisoren nach dem oder jenem Stück eines Unterrichtsgegenstandes fragen, dessen Bekanntschaft wohl vorausgesetzt werden darf, ihnen mit der Bemerkung begegnet wird: das haben wir noch nicht gehabt? Und haben Sie nicht von solchen Lehrern, auch Elementarlehrern — bei Universitätslehrern soll es fast zur Regel gehören — Kunde erhalten, die nie zu gehöriger Zeit ihr Pensum absolvirt haben? Ich weiß keinen andern Schutz gegen dieses Uebel als diesen, daß man sich fest an einen Leitfaden bindet, und von Zeit zu Zeit die in demselben vorgezeichnete Aufgabe mit der für ihre Lösung noch zur Ver-

fügung stehenden Zeit in Vergleich nimmt. Man wird dann wenigstens jederzeit ein Correctiv zur Hand haben, und — den guten Willen vorausgesetzt — wird es möglich sein, vor jenem hier in Rede stehenden Mißgriff sich nach Möglichkeit zu sichern.

Aber auch der Schüler wird bei dem festen Anschluß an einen gegebenen Leitfaden gewinnen. Ihm ist dadurch die Möglichkeit gegeben, die bereits behandelten Abschnitte zu wiederholen, und ich dächte, diese Rücksicht allein reicht hin, jenen Anschluß zu empfehlen, denn eine feste Aneigung ohne Wiederholung ist meines Wissens nicht denkbar. Jener Anschluß läßt es aber auch zu, daß selbst diejenigen Schüler in gleichem Zuge mit den übrigen bleiben, welche aus irgend einer Veranlassung in ihrem Schulbesuch unterbrochen worden sind, und auch die Berücksichtigung dieses Umstandes werden Sie mit mir für sehr bedeutungsvoll halten. Endlich darf nicht übersehen werden, daß es eine für den Schüler überaus heilsame Gewöhnung ist, sich mit einem in seinen Händen befindlichen Buche ernstlich und gründlich zu beschäftigen, und den Inhalt desselben so weit als möglich vollständig in sich aufzunehmen. Das wehrt seiner natürlichen Flatterhaftigkeit, das lehrt ihn, in gegebene Gedanken sich zu vertiefen und an ihre Durchdringung und Aneignung Ernst zu setzen, das sammelt ihn und stärkt — ich nehme keinen Anstand, es auszusprechen — seine sittliche Kraft.

Soll ich noch des Gewinnes gedenken, den auch der Lehrer von dem festen Anschluß an den in seine Hände gelegten Leitfaden davon tragen wird? Ich muß es thun schon darum, weil ich besorge, daß mir entgegnet werden könne, für ihn liege in diesem Anschluß in vielen Fällen ein Verzicht auf seine eigene Ueberzeugung. Wohlan, ich will diesen Fall setzen, den ungünstigsten, der hier zu denken ist, daß der Lehrer da und dort sich im Widerspruch wisse mit dem Lehrbuch, das er benutzen soll. Was hindert ihn, die erforderliche Berichtigung beizubringen, vorausgesetzt, daß es in angemessener Weise und nicht aus leidiger ihn selbst bloßstellender Rechthaberei geschehe? Allein ich stehe nicht an, demjenigen unter Ihnen, der in diesem Falle sich befindet, mit der Bitte entgegenzutreten: Ueberwinden Sie

einmal den Geist des Widerspruchs und die Meinung, als hätten Sie grade das Rechte gefunden; denken Sie sich in die in dem Leitfaden Ihnen vorliegenden Ansichten und Anordnungen des Lehrstoffs hinein und suchen Sie dem Gange der in ihm vorgezeichneten Entwicklungen zu folgen. Ich gestehe zu, es wird das nicht möglich sein ohne Selbstverleugnung; aber „sich selbst verleugnen“ heißt, so viel ich weiß, „sich kräftigen“, und eine dahin abzielende Bitte glaube ich an dieser Stelle schon thun zu dürfen, ohne befürchten zu müssen, daß ich Ihnen etwas Ihrer nicht Würdiges zumuthe. Im weiteren Verfolg dieses selbstverleugnenden sich Anschließens an einen erfahrenen Führer werden Sie die Wahrnehmung machen, wie man immer reicher wird, je mehr man die Gedanken einer anderen Persönlichkeit in sich aufnimmt, und wie diese Bereicherung nicht selten grade dann am bedeutendsten ist, wenn sie uns von einer Persönlichkeit kommt, die unserer ursprünglichen Art fremd ist. Es giebt keinen Menschen, der so reich ist, daß er nicht in mehrfacher Beziehung einer Ergänzung bedürfte, und es giebt Niemand der so sicher geistig verarmt, als der sich eigenwillig und selbstgefällig abschließt. Ich darf diese Gedanken Ihrer weiteren Erwägung empfehlen.

5.

Der Individualismus.

Als ich das diesem vorangehende Sendschreiben, in welchem ich Ihnen meine Ansicht über den Gebrauch der Leitfäden ausgesprochen, beendigt hatte, begegnete mir in dem geistreichen Buche von W. H. Riehl: „die Familie“ der Ausspruch: „der ganze grelle Individualismus der modernen Zeit ist losgelassen in dem Brauch, daß jeder Schulmeister mit einem eigenen Lehrbuch experimentiren muß.“ Es trifft dieser Ausspruch so entschieden zusammen mit dem, was ich in meinem vorigen Sendschreiben Ihnen darzulegen versuchte, daß ich darin eine

Bestätigung meiner Ansicht um so mehr glaube erblicken zu dürfen, als sie mir aus dem Munde eines Mannes entgegentritt, der seine Studien auf einem ganz anderen, als dem pädagogischen Gebiet gemacht hat. Andererseits aber setzt jenes Wort Riehl's die beregte Verfahrungsweise dergestalt in Zusammenhang mit einer auf anderen Lebensgebieten sich findenden Erscheinung, daß es der Mühe werth erscheint, sie aus diesem Gesichtspunkte noch einmal ins Auge zu fassen. Das ist nehmlich Riehl's Behauptung, es sei jene Sucht, nach welcher jeder Lehrer wo möglich nach einem selbstverfaßten Lehrbuch arbeiten wolle, nicht eine isolirte Erscheinung, sondern sie hänge zusammen mit dem allgemeinen Streben der Zeit, die Gemeinsamkeiten in Individualitäten aufzulösen, und jede Besonderheit wo möglich zu ihrer freiesten Geltung zu bringen.

Für die richtige Würdigung aller in einer gewissen Zeit hervortretenden Empfindungs- und Denkweisen ist es von Wichtigkeit, sie nicht lediglich an und für sich, sondern auch wo möglich in ihrem Zusammenhange mit Verwandtem aufzufassen. Eins erläutert das Andere, und was in seiner Lostrennung von der Gesammtheit des Lebens verwunderlich und räthselhaft erscheint, gewinnt in der Zusammenstellung mit dem Gleichartigen Licht und Verständniß. So auch hier. Die jüngst vorangegangene Zeit hatte auf allen Lebensgebieten ihre Thätigkeit mit großer Entschiedenheit darauf hingerichtet, die Einzelpersönlichkeiten aus ihrem lebendigen Zusammenhange mit den organischen Gliederungen, denen sie ursprünglich und historisch angehörten, loszureißen. Auf dem Gebiete des Rechtes suchte sie diese Thätigkeit so zu vollziehen, daß sie alle geschichtlich gewordenen Verhältnisse und Rechtszustände verneinte, und lediglich nach dem Rechte fragte, „das mit uns geboren ist.“ Sie sprach von „allgemeinen Menschenrechten“, und wollte dieselben im Gegensatz gegen diejenigen gesetzlichen Bestimmungen zur Geltung bringen, welche sich im Laufe der Zeit und unter Berücksichtigung besonderer lokaler oder anderweitig gegebener Verhältnisse herausgebildet hatten. Auf dem Gebiete des kirchlichen Lebens nahm sie für den Glauben und die religiöse Ueberzeugung das freieste, subjektivste Belieben in Anspruch. Nur kein Glaubenszwang! Nur keine Symbolgläubig-

keit! Jenes bekannte Wort, daß Jedermann solle „nach seiner Façon selig werden können," ward ausgebeutet und hoch emporgehoben, als sei es eine Vorschrift des Evangelii, während übersehen oder absichtlich verleugnet ward, daß es die Maxime eines Staatsmannes ist, dem es allerdings nicht zusteht, Mittel und Weg zur Seligkeit vorzuschreiben. — Auf dem Gebiete des häuslichen Lebens löste eben jene Zeit die strenge väterliche Zucht und alle die Bande, welche das Familienleben in heiliger Weihe zusammenhalten. Sie hatte das Bestreben, aus dem von Gott eingesetzten durch unverbrüchliche Gelübde gefesteten Ehestande ein bürgerliches Vertragsverhältniß zu machen, dessen Trennung in das Belieben jedes der beiden contrahirenden Theile gestellt sei, und sie war geneigt, den Eltern das Recht, Gehorsam von ihren Kindern zu fordern, nur so weit zuzustehen als es ihnen möglich sein würde, diese von der Rechtmäßigkeit und Billigkeit ihrer Forderungen zu überzeugen. So ging sie überall darauf aus, das Einzelleben von den es umgebenden Lebensmächten zu trennen, und jedem persönlichen Belieben die möglichst freie Geltung zu verschaffen. Verwundert es Sie, in solcher Zeit denselben Geist des Zersetzens auch in der Schule zur Erscheinung kommen zu sehen? Hier offenbart er sich unter andern und mit besonderer Selbstgefälligkeit darin, „daß jeder Schulmeister mit einem eigenen Lehrbuch experimentiren muß." Wie zerstörend dieser Individualismus, wenn er in der Schule Platz greift, auf alle gesunde Lebensentwickelung einwirkt, das lassen Sie mich nur an einem einzigen Beispiele Ihnen zeigen. Es hat eine Zeit gegeben — und sie liegt noch gar nicht weit hinter uns — in welcher eine nicht geringe Anzahl von Lehrern Lieder von ihrer eigenen Composition in der Volksschule singen ließ; ja die Wuth, alles apart haben und sich überall auf selbst gedrechselte Füße stellen zu wollen, ging bei manchen sogar so weit, daß sie auch die Texte zu den von ihnen erfundenen Melodieen selbst machten. Was war die Folge dieses subjektiven Treibens? Der Gesang verschwand aus den Häusern, verschwand aus dem Volke, denn wenn drei oder vier Menschen zusammen kamen, von denen jeder in einer andern Schule war unterrichtet worden, so konnte keiner die Lieder, die der andere gelernt hatte, und der gemeinsame Ge-

sang — soweit er nicht kunstgemäß geübt wurde — war schier zu einer Unmöglichkeit geworden. — Im Gegensatz dazu läßt die Wiederbelebung des deutschen Volksliedes und der Ernst, mit dem von allen Seiten her auf die Pflege desselben in unseren Schulen gedrungen wird, die Hoffnung aufkommen, daß auch der Volksgesang wieder neues Leben gewinnen werde. Noch nirgend ist, so viel ich weiß, die Berechtigung zur Anwendung dieses Mittels in Frage gestellt, noch nirgend ein gleich kräftiges für die Erreichung des beabsichtigten Zweckes nahmhaft gemacht worden. Seinem Wesen nach besteht aber dies Mittel in der Beseitigung des Individualismus, in dem Wiederanschluß an einen alten, längst bewährten Besitz und in dem Zurückgehen auf das, was das Gemeingut von Tausenden ist.

Von dem hier aufgestellten Gesichtspunkte aus erscheinen die Preußischen Unterrichtsregulative als eine That, deren Berechtigung nicht in einzelnen Gesetzes- und Verfassungsparagraphen nachzuweisen ist, weil in ihr eine von der Lebensentwickelung des Volks selbst geforderte Reaktion gegen individualisirende Zersplitterung vollzogen wird. Das ist auch der Standpunkt, den sie ihrer eigenen Aussage nach einzunehmen beabsichtigen. Ganz abgesehen von ihrem Inhalt im Einzelnen verdienen sie schon darum von allen, denen die Gesundheit des Volkes am Herzen liegt, mit Freude begrüßt zu werden. Nur eine Besorgniß kann ich im Hinblick auf die an sie sich anschließende Regsamkeit nicht unterdrücken. Sie haben nehmlich angefangen, eine reiche Literatur hervorzurufen, und man kann darin ein Zeugniß für die ihnen innewohnende Triebkraft und Lebensfähigkeit erblicken. Wenn es jedoch dahin käme, daß aus ihnen heraus wieder eben so viele Handbücher, Leitfäden &c., hervortrieben, als es Schulen giebt, und wenn es gestattet werden sollte, diese überall auch in Gebrauch zu nehmen, so wäre damit ihre reorganisirende Macht in dem Sinne, in welchen wir sie hier als eine dem Bedürfnisse der Gegenwart entsprechende Erscheinung bezeichnet haben, wesentlich gebrochen, und die heillose Zersplitterung von ehedem käme abermals, wiewohl in anderer Form, zum Vorschein. Die hier angedeutete Gefahr wird jedoch der Umsicht der Behörden nicht entgehn, und man darf hoffen, daß sie derselben mit Energie entgegen zu treten wissen werden.

Die deutsche evangelische Elementarschule besitzt eigentlich nur noch ein gemeinsames Lehrbuch, das ist die heilige Schrift. Selbst von dem Katechismus und dem Gesangbuch kann man das bekanntlich nicht sagen. Aber an jenem ihr bewahrt gebliebenen gemeinsamen Eigenthum kann man inne werden, welch ein Segen an dieser Gemeinsamkeit haftet. Oder haben Sie es noch nicht empfunden, wie schön es ist, daß ein jeder Ausspruch aus dem Munde des Herrn und seiner Apostel, wenn er durch den Mund eines deutschen evangelischen Lehrers oder Schülers geht, überall in derselben Fassung vernommen wird? Und wenn Ihnen nie noch diese Freude zum Bewußtsein gekommen wäre, so werden Sie doch gewiß schon sich verletzt gefühlt haben, wenn ein Ihnen theures evangelisches Kirchenlied Ihnen in einer anderen Fassung entgegen klang, als in der Sie es von Jugend auf zu hören und zu singen gewohnt waren. Auch an dieser Mißstimmung kann Ihnen deutlich werden, was ich hier meine, daß ein Zauber liegt in dem Allen gemeinsamen Ausdruck eines schönen Gedankens, und welch ein Gewinn es ist, den elementaren Bildungsstoff so viel als möglich in einheitliche Formen zu fassen. Die gelehrten Schulen haben es vor den Elementarschulen voraus, daß in ihnen die Klassiker ein durchaus gemeinsames Bildungsmittel sind. Die auf ihnen unterrichtet wurden, sie haben alle ihren Cicero, ihren Homer gelesen, und es wird von keinem Kundigen in Abrede gestellt werden, daß in dieser Gemeinsamkeit ein gut Stück Kraft der Gymnasien liegt. — Die große Verbreitung, welche die Berlinische Handfibel in den Elementarschulen der diesseitigen Provinz gefunden hat, ist an und für sich ein Segen für diese Schulen geworden. Lassen Sie uns hoffen, daß ihr sich bald ein weiter gehendes Lesebuch anschließen werde, das würdig ist, den Elementarschulen unserer Provinz zum Anhalt zu dienen, und dadurch dem krassen Individualismus zu wehren, der einer der schlimmsten Feinde der Pflege des Volkslebens in unseren Schulen ist.

6.

Oeffentliche Prüfungen.

Sie werden, m. Fr., mit mir darüber einverstanden sein, daß die Einrichtung öffentlicher Prüfungen im Allgemeinen aus einem mehrseitig empfundenen Bedürfnisse hervorgegangen ist. Die Eltern, welche uns ihre Kinder zum Unterricht anvertrauen, haben, wie die Verhältnisse sich gestalten, nur Gelegenheit, die Ergebnisse unserer Thätigkeit an den Kindern, insofern sie sich in schriftlichen Leistungen kund geben, näher kennen zu lernen; aber die Art und Weise, wie diese Ergebnisse zu Stande kommen, die Unterrichtswege, die wir mit den Kindern beschreiten, die Form, welche unser persönlicher Verkehr mit den letzteren annimmt, bleiben ihnen entweder ganz unbekannt, oder sie wissen doch nur so viel davon, als sie gelegentlich aus dem Munde der Kinder selbst erfahren. Und doch — wenn sie anders die Wichtigkeit des Schullebens für die Entwickelung ihrer Kinder ahnen — doch kann es ihnen nicht gleichgültig sein, von welcher Art die Persönlichkeit des Lehrers ist und wie sich dieselbe innerhalb des Unterrichtsbetriebes geltend macht. Was Wunder also, wenn sie wenigstens von Zeit zu Zeit einen Einblick in das Leben der Schule zu thun den Wunsch haben? — Und die Lehrer? — Sie treiben ein Werk, von dem sie in der Regel klarer, als die meisten Eltern wissen, daß es nur recht gedeihen kann, wenn ihm die erforderliche Theilnahme und Mitwirkung des Hauses nicht versagt wird, ein Werk, das nach seiner Bedeutung vielfach verkannt, nach seiner Mühsamkeit oft unterschätzt, aus seinen Erfolgen oft ungerecht beurtheilt wird, und das bei dem auf dasselbe gewendeten Fleiße wohl einen Anspruch darauf hat, eine gerechte Würdigung von denen zu erfahren, welchen ein wesentlicher Theil des an ihm haftenden Segens zu gute kommt. Darf man es ihnen verdenken, wenn sie den Wunsch haben, daß Veranstaltungen getroffen werden, welche ihnen die Darlegung ihres Wirkens vor den Augen der Eltern ihrer Schüler und Schülerinnen gestatten? — Und endlich diese selbst! — Sollte es ihnen nicht eine Freude sein, sich einmal auch vor den Augen ihrer Eltern und theilnehmender Angehörigen

in dem Kreise zu zeigen, dem sie mit ihren angestrengtesten Bemühungen, mit ihren besten, am meisten auch einer äußerlichen Würdigung unterliegenden Bestrebungen angehören? Man sagt es ihnen ja oft, daß von der Art und Weise, wie sie auf diesem Gebiete sich thätig und tüchtig erweisen, das Wohl und Weh ihres späteren Lebens abhängig ist. Sollten sie da nicht das Verlangen haben, von Zeit zu Zeit auch vor ihren Eltern darzulegen, wie sie sich auf diesem Gebiete bewegen und welche Hoffnungen auf sie zu setzen seien? Hat es doch für jeden angeregten Menschen etwas Anziehendes, aus den engen Sphären des täglichen Lebens einmal hinauszutreten auf einen Standpunkt, von welchen aus man einer größeren Menge sichtbar wird, und wir alle wissen aus unserer eigenen Erinnerung sehr wohl, daß der Reiz eines solchen Offenbarwerdens auch der jugendlichen Phantasie, ja ihr grade mit den lebhaftesten, durch die Wirklichkeit noch ungeschwächten Farben vorschwebt.

In meinem früheren Amte als Vorsteher einer Töchterschule habe ich manchmal darüber nachgedacht, wie es wohl möglich wäre, jenem von Lehrern, Eltern und Schülern gleichmäßig empfundenen Bedürfnisse zu entsprechen, ohne den durch mannigfaltige Verdächtigungen und Vorurtheile unsicher gemachten Weg der „öffentlichen Prüfungen" zu betreten. Ich kam auf den Gedanken, ob es nicht zulässig und räthlich sei, die Eltern einzuladen, daß sie die Schule, wann und so oft es ihnen beliebte, besuchen möchten, um von den in ihr geöffneten Einrichtungen und Thätigkeiten aus eigener Anschauung Kenntniß zu nehmen. Davon würde, so hoffte ich, eine größere Zusammengenommenheit der Lehrer bei ihrer Arbeit, eine lebendigere Mitwirkung der Eltern für die Interessen der Schule, ein heilsamer Wetteifer der Schülerinnen die erwünschte Folge sein, und ich gestehe, daß ich dem Versuche, diesen Gedanken in's Leben zu führen, zu widerholten Malen ganz nahe war. — Schließlich jedoch gab ich ihn dennoch auf. Ich mußte mir nehmlich sagen, daß wahrscheinlich nur sehr wenige Eltern von der an sie zu richtenden Einladung Gebrauch machen würden schon darum, weil dieselbe ungewöhnlich ist, und daß es mißlich sei, Gäste zu bitten, auf deren Erscheinen man nicht mit Sicherheit zählen dürfe. Ich konnte mir ferner nicht verhehlen, daß

die Schularbeit durch die Gegenwart ungewohnter Zeugen leicht eine Störung erfahren könne, und daß die Gefahr nahe liege, den Lehrer vor den Kindern der Versuchung auszusetzen, aus der gewohnten Sicherheit zu fallen und befangen zu erscheinen. Ich übersah endlich nicht, daß auch die Kinder durch die Gegenwart eines oder mehrerer Fremden leicht zerstreut werden und zu sonst ungewohnten Rügen Veranlassung geben könnten, und wenn ich dergestalt jene erwarteten Vortheile mit diesen schlechthin unausbleiblichen Nachtheilen gegeneinander abwog, so konnte ich darüber nicht länger zweifelhaft sein, daß der Plan, die Eltern meiner Schülerinnen zu einem beliebigen Besuch der Schule aufzufordern, bei Seite gelegt werden müsse.

So bleibt also nur übrig, für die Befriedigung jener im Eingange erwähnten Bedürfnisse auf die Veranstaltung öffentlicher Prüfungen zurückzukommen. Aber wie ist es denn nun, fragen Sie, mit den gegen dieselben erhobenen Bedenken? Heißt es nicht den Lehrern etwas Unwürdiges zumuthen, wenn man sie zu „Schaustellungen" veranlaßt? Begünstigt man damit nicht den Versuch, den Revisoren und den Eltern „Sand in die Augen zu streuen?" Ist es möglich, von jenen öffentlichen Prüfungen alles das fern zu halten, was sie „Paraden" ähnlich macht, und werden dadurch nicht in die jenen Prüfungen unmittelbar vorangehende Schulzeit und Schularbeit Vorbereitungen hineingeworfen, welche geeignet sind, das Streben des Lehrers in den Augen der Schüler selbst verdächtig zu machen?

Die Form des Sendschreibens, in welcher ich diese Fragen zu beantworten unternommen habe, gestattet mir, diese Beantwortung mit einer Mittheilung aus meinen Jugenderinnerungen einzuleiten. Ich habe meine Gymnasialbildung hier in Berlin auf einer Anstalt empfangen, der damals ein hochbetagter, grundgelehrter, auch mit anderweitigen amtlichen Würden geehrter Mann, der Consistorialrath Bellermann vorstand, und an der mit ihm noch mehrere in Jahren vorgeschrittene und durch wissenschaftliche Leistungen weit hinaus über den nächsten Berufskreis berühmte Lehrer wirksam waren. Diese ehrwürdigen Männer — E. G. Fischer, O. Schulz — bei deren Vergegenwärtigung sich mir noch heut in dankbarer Erinnerung das Auge feuchtet, hielten es nicht unter ihrer Würde, an Tagen öffent-

licher Prüfung mit ihren Schülern vor einer zahlreich versammelten Menge aufzutreten, und irgend einen Gegenstand des täglich von ihnen ertheilten Unterrichts mit ihnen zu behandeln. Aber ich habe nie den Eindruck empfangen, daß sie sich dieser Bemühung mit Widerstreben unterzogen, oder daß sie ihre Schüler für einen solchen öffentlichen Act besonders zustutzten, oder daß überhaupt demselben von irgend einer Seite her sich etwas Unlauteres beimischte. Uns, den Schülern, erschien der Prüfungstag als ein Festtag, ja als der festlichste Tag in dem Schulleben des ganzen Jahres, und ich habe nie wahrgenommen, nie empfunden, daß er von den Lehrern mit anderen Augen wäre angesehen worden. Fragen Sie, warum ich das erzähle? Weil mir daraus hervorzugehen scheint, daß in den Veranstaltungen, welche man „öffentliche Prüfungen" nennt, an und für sich nichts liegt, das sie dem sittlichen Gefühl, sei es der Lehrenden oder der der Lernenden, widerwärtig macht. Und — in der That — was ist Widerwärtiges darin, wenn ein Lehrer mit seinen Schülern vor diejenigen, die zu Aufsehern seines Amtes gesetzt sind und vor die Eltern seiner Schüler hintritt, und sie nach dem fragt, was sie gelernt haben? — Aber ich weiß es wohl, daß auch das Einfachste, das Natürlichste, das Beste durch Sünde, durch Eitelkeit, durch allerlei Tand und Verkehrtheit, die man daran hängt, bis zum Unkenntlichen entstellt und bis zum Ekelhaften verzerrt werden kann, und ich vermag nicht in Abrede zu stellen, daß auch die öffentlichen Prüfungen vielfach dies Schicksal erfahren haben. Daraus folgt aber nicht, daß sie nun müßten aus der Welt geschafft werden, sondern nur dies folgt daraus, daß diejenigen, denen es obliegt, sie abzuhalten und zu leiten, ihr Augenmerk darauf richten, daß sie auch diesen Theil ihres Werkes als vor Gottes Angesicht mit lauterem Herzen thun. Nur einen Weg giebt es, um dazu zu gelangen, aber dieser Weg ist ein durchaus sicherer, mit Nothwendigkeit zum Ziele führender. Es ist der, daß man alle Tage und alle Stunden sein Werk in rechter Treue anhebt, fortführt und vollendet. Jenes Anheben in rechter Treue besteht darin, daß man sich weihet und stärkt für die Tagesarbeit durch Gebet. Da prägt sich's tief ein, da lebt sich's hinein in das Herz, daß man Weisung, Kraft und Hülfe

für alle Amtsthätigkeit von dem höchsten Herrn zu empfangen hat und auf Bitten wirklich empfängt, und vor diesem Bewußtsein schwindet die falsche Menschenfurcht, das thörichte Haschen nach augenblicklichen Erfolgen, und die Begehrlichkeit nach äußerlicher, dem natürlichen Menschen schmeichelnder Anerkennung. — Jenes Fortführen der Arbeit in rechter Treue besteht darin, daß man mit ganzer Seele bei der Sache ist, daß man die Augenblicke hoch hält, viel höher noch die Stunden und die Tage, und daß man mit der vollen Angelegentlichkeit in seinem Berufe wirksam ist, nach der man nichts, aber auch gar nichts anderes begehrt, als das Heil der Kinder, die man zu unterweisen hat. Solche Arbeit läßt als ihre Frucht in uns zurück ein gutes Gewissen und einen fröhlichen, getrosten Muth, der nicht erst, um seiner gewiß zu sein, abzuwarten nöthig hat, was die Leute sagen. — Und jenes Vollenden der Arbeit in rechter Treue besteht darin, daß man das weitere Gedeihen der in dem Unterricht ausgestreuten Saat dem Herrn befiehlt, und für den Erfolg der Arbeit seinen Segen erbittet. So greift man, göttlichem Befehle gehorsam und göttlicher Verheißung trauend, mit unsichtbarer Macht hinüber in die weitere Entwicklung der Schüler und ist bei ihnen auch da noch, wo sie wie unserem Auge so auch unserer Einwirkung längst entrückt zu sein glauben.

Was meinen Sie, m. Fr., wird einem Lehrer, der in diesem Sinne sein Amt treibt, auch nur noch die Versuchung nahe kommen, aus einer öffentlichen Prüfung ein Schaustück zu machen? Die Dinge sind, wie wir sie ansehen. Wir selbst sind das Maaß für Alles, was uns umgiebt. Das will gelernt — noch mehr: das will geübt sein, damit man es lerne.

7.

Maaßhalten im Anregen.

Darüber, m. Fr., sind Sie gewiß mit mir einverstanden, daß Leben in der Schule sein müsse, Leben, wie es sich in Rührigkeit und Regsamkeit, in Lust und Eifer offenbart, Leben, wie es der Jugend so gut ansteht, weil darin eine Verheißung künftiger Thatkräftigkeit erblickt werden darf, Leben, das keimt und sproßt und segensreiche Frucht verheißt. Darum ist uns alles schläfrige, duckmäuserige Wesen in der Schule widerwärtig, während wir uns wohlthuend berührt fühlen, wenn wir mit dem Geiste der Zucht den Geist eines fröhlichen Vorwärtsstrebens in einer Schulgemeinschaft vorfinden. Geleitet von diesen Empfindungen und vielleicht öfter noch von jener Erkenntniß legen es dann wohlmeinende Lehrer in ihrer Schule vor allem auch darauf an, Leben in ihren Schülern zur Erscheinung zu bringen. Aber die Art und Weise, wie sie dabei verfahren, ist je nach ihrer Eigenthümlichkeit sehr verschieden. Von dem Gedanken freilich wird überall der Ausgang genommen, daß Leben nur durch Leben geweckt, Leben nur an Leben entzündet werden könne. So bemüht sich denn der Lehrer, in der ganzen Weise seines Auftretens unter den Kindern und insonderheit seines Lehrens als ein Leben-Erfüllter zu erscheinen. Sein Wort ist laut, energisch; seine Bewegungen sind kräftig und rasch; seine Erläuterungen sind phantasiereich oder aus der Fülle eigener Erfahrung geschöpft. Hören wir einem solchen Lehrer zu, so bekommen wir den Eindruck einer reichen, mit mannigfaltigen Gaben ausgerüsteten Persönlichkeit, eines warm empfindenden Herzens, oft einer überströmenden Liebe, die auf ihren Armen alle Kinder hinauftragen möchte an das Herz ihres Heilandes, und die ihre Kraft am liebsten einsetzt in den Dienst des Wortes Christi: Ich bin gekommen, daß ich ein Feuer anzünde auf Erden, und was wollte ich lieber, denn es brennete schon. — Wer mag leugnen, daß eine derartige Anschauung etwas Erhebendes hat? Aber dennoch wird die Frage gestattet sein, ob die Art und Weise, wie dieses innere, reiche Leben vor den Kindern sich ergießt, geeignet sei, das zu leisten, was es leisten

soll, nehmlich das gleiche Leben in den Kindern zu entzünden. Lassen Sie uns zuerst darauf achten, wie diese sich äußerlich zu der ihnen entgegenbrachten Begeisterung verhalten. Wenn des Lehrers Rede feurig sich ergießt, so sitzen sie mit offenen Augen da, und ihre Haltung bekundet das Staunen vor der geistigen Macht, die ihnen entgegentritt; aber die Stärke dieses Eindrucks ist größer als seine Nachhaltigkeit. Es ist des ihnen entgegenströmenden Lebens zu viel, als daß sie es zu fassen vermöchten; sie sinken alsbald zusammen unter der Macht, die ihnen entgegentritt, und aus dem aufmerksamen Blick wird ein starrer, der genugsam verräth, daß der Strom der ihnen entgegenklingenden Rede nur noch über sie hingeht, ohne innerlich von ihnen vernommen zu werden. Es geschieht nicht immer, daß dies genügend beachtet wird. Lehrer von der Eigenthümlichkeit, die wir hier dargestellt haben, überreden sich vor dem lebendigen Bewußtsein ihres treuen Willens und ernsten Anliegens leicht, daß ihr Wort seine Stätte finden müsse, und seine Wirkung gar nicht verfehlen könne. In der Begeisterung, die sie erfüllt, ist ihr Blick und ihre Wahrnehmung ganz auf die Sache gerichtet, und die Natur derer, welchen sie diese Sache entgegenbringen wollen, tritt vor ihren Augen zurück. Dazu kommt, daß nicht Wenige von denen, an welche wir hier denken, die tiefsten geistigen Anregungen auf dem Wege einer Mittheilung empfangen haben, welcher dem ähnlich ist, den sie jetzt selbst einschlagen. Durch den Mund eines beredten Verkündigers der ewigen Wahrheit, von der Kanzel herab, sind die ersten Anfassungen eines geistlichen Lebens an sie herangekommen; auf demselben Wege, in der kirchlichen Gemeinde und in ihren Versammlungen haben sie weitere Pflege für jene Erweckung gefunden, und es liegt nun nahe, daß sie auf gleiche Weise nun auch ihre Schüler in den Bereich eines höheren Lebens einzuführen versuchen. Mehr vielleicht noch als das bestärkt sie in ihrem Verfahren die Wahrnehmung, daß da und dort wirklich ihr Wort zündend und Leben weckend in die Seele fällt, wie ja denn die Mittel, durch welche geistiges und geistliches Leben in Kinderseelen geweckt wird, erfahrungsmäßig sehr mannigfaltig sind, und sicherer Vorberechnung sich entziehen. Allein übersehen wird, daß neben Einer derartigen Wahrnehmung zehn an-

dere stehen, wo von dem überfließenden Strom angeregter Rede nur Ermüdung gewirkt, Harthörigkeit herbeigeführt und mithin das Gewollte und Gesollte nicht, sondern das grade Entgegengesetzte geleistet wird. Man kann Kinder auch todt predigen, und wer offene Augen hat für derartige Erscheinungen, der wird zugeben, daß das nicht nur möglich ist, sondern oft wirklich wird. Alles Feuer, auch das der Begeisterung, hat nicht blos eine entzündende, sondern auch eine zerstörende Kraft, und darum thut es noth, auch mit diesem Feuer vorsichtig umzugehen. Vorsichtig, sage ich, und damit meine ich eine Verwendung der Begeisterung, welche vor sich sieht und Acht hat bei jedem Schritt auf das, was durch sie gewirkt wird.

Ein Zwiefaches ist es nach meinem Dafürhalten, worauf pädagogische Weisheit und pädagogische Erfahrung bei diesem Anlaß zu achten gebietet. Zuvörderst darauf, daß die volle Kraft der Begeisterung erst da zu ihrem Ausdruck gelange; wo sie durch den vorangegangenen anregenden Unterricht vorbereitet ist. Es kann ja nicht in Abrede gestellt werden, daß die begeisterte Rede einen Höhenpunkt der Auffassung und der Empfindung bezeichnet. Auf diesem Höhenpunkte befindet sich das Kind, das wir unterrichten, von Anfang an nicht. Oft mit zerstreutem, im besten Falle mit ruhigem Sinne kommt es in die Schule. Da ist es ohne Weiteres den Strömungen der erhabensten Empfindungen nicht erschlossen. Aber die Möglichkeit ist da, es für dieselben zu erschließen. Wir beginnen den Unterricht mit Gesang, mit Gebet, mit der Vergegenwärtigung des göttlichen Worts, und es öffnen sich dadurch die Pforten seines Innern für den Einlaß hoher Gedanken und heiliger Erregungen. Die Lehrstoffe, welche die Volksschule zu behandeln hat, sind fast alle so edler Natur, daß sie eine Behandlung gestatten, welche in einem Höhenpunkte begeisterter Erhebung ausläuft. Der religiösen Lehrstoffe will ich nicht besondere Erwähnung thun; bei ihnen versteht sich das Gesagte von selbst. Aber wo Geographisches besprochen wird, kann da nicht die Betrachtung ihren Abschluß finden in der Freude an der Herrlichkeit des Vaterlandes? Und wo Historisches — kann da nicht die Darstellung des Thatsächlichen auf mannigfachen Wegen bis zu dem Gipfel ethischer Betrachtung emporsteigen?

Und wo Naturkundliches — liegen nicht auch da in der sich offenbarenden göttlichen Ordnung, Weisheit und Allmacht die Anlässe zur Anregung erhebender Gedanken nahe genug, um erreichbar zu sein? Aber sollen diese Gedanken an die Kinder kommen, so müssen sie vorbereitet werden durch die besonnene Betrachtung der vorliegenden Thatsachen. Schon bei dieser ihrer Vorführung erregen sie in den Kindern die Vorahnung der in ihnen niedergelegten göttlichen Gedanken, und des Lehrers begeistertes Wort bringt dann nur zum Ausdruck und zur klaren Vergegenwärtigung, was bereits in unbestimmten Gefühlen die Seele des Schülers durchzitterte. Nun darf unter Vertrauen auf göttlichen Segen erwartet werden, daß solches Wort auf fruchtbaren weil wohl vorbereiteten Acker falle. —

Aber auch nun noch ist es gerathen und entspricht den Forderungen pädagogischer Kunst und Erfahrung, Maaß zu halten mit der Rede Gewalt und mit der Macht stärkster Anfassung des Seelenlebens. Die Hand eines Kindes kann nicht umspannen, was die Faust eines Mannes mit Leichtigkeit zu fassen vermag. Hier soll in jene hineingelegt werden, was diese darbietet. Da darf sie nicht voll und stark in das eigene Leben hineinfassen und hervorlangen, was und wie viel es eben sei, sondern sie muß mit Bedachtsamkeit nur das und so viel verabreichen, als Fähigkeit der Auffassung da vorhanden ist, wo das Empfangen erfolgen soll. Wir Lehrer können in diesem Stück von den Aerzten lernen. Sehen Sie die Rezepte an, die sie für kranke Kinder schreiben, und vergleichen Sie sie mit den Verordnungen, die sie für Erwachsene machen. Dort kleine Gaben, hier größere, doppelt, dreifach stärkere. Meinen Sie, daß der Organismus des Seelenlebens eine minder vorsichtige Behandlung gestattet? Sie werden nicht anstehen, den Arzt unwissend, vielleicht gewissenlos zu nennen, der jenen Unterschied in den von ihm verordneten Gaben nicht macht, welchen die Rücksicht auf den mehr oder minder entwickelten Organismus des leiblichen Lebens gebietet. Ist Ihrer Pflege ein geringeres Gut anvertraut, und glauben Sie, daß man ohne Verschuldung auf dem Ihnen zugehörigen Gebiete die von Natur gesetzten Unterschiede achtlos verwischen dürfe? Ich bin nicht der Meinung, und meine Ansicht gründet sich nicht allein

auf die hier angezogenen Analogieen, sondern auf Wahrnehmungen und Beobachtungen, die in einem an mannigfaltigen Anschauungen reichen Schulleben mir entgegen getreten sind. Oeffnen Sie die Augen und auch Sie werden sehen, was ich sehe und gesehen habe.

Ich schreibe dies, während ich hier in den waldigen Bergen Thüringens einige Tage verlebe. Wochen anhaltender Trockenheit sind diesen Tagen vorangegangen; das Land dürstete. Da sendet der Herr heut dichte Wolken über das Land, und feuchtet mit einem mild herabfallenden Regen die Berge von oben her. Kein Tröpflein geht verloren; jeder Halm, jedes Blatt findet Erquickung. Gewittergüsse, wie sie da und dort in den vorhergegangenen Wochen nicht gefehlt haben, schwellten wohl die Bäche an und warfen die reifenden Saaten nieder; aber dauernde Erquickung schafften sie nicht, ja, sie schlugen wohl gar das Erdreich fest, daß die feinsten Nahrungswurzeln unter ihm erstarben. Es ist nicht nöthig, daß ich nach dem, was ich gesagt habe, Ihnen auslege, was diese Naturerscheinungen mir predigen.

8.

Theile und herrsche! ein Rath für den Unterricht.

Es kann etwas Befremdliches haben, aber nichtsdestoweniger liegt Wahrheit darin, wenn man behauptet, die Kunst des Lehrens habe manches mit der Kunst des Herrschens gemein. Es ist gewiß nothwendig, daß der, welcher unterrichten will, des Unterrichtsstoffes mächtig sei, nicht blos so, daß er ihn inne habe, sondern auch dergestalt, daß er ihn nach Belieben zu ordnen und nach Bedürfniß zu gestalten vermöge. Es ist gewiß nothwendig, daß der Lehrer die Fähigkeit besitze, den Gedankengang seiner Schüler zu leiten, ihren Willen zu lenken, ihre Neigungen zu zügeln und eine Herrschaft über sie auszuüben, die unmerkbar aber sicher gestaltend auf ihr ganzes

Wesen einwirkt. Und endlich ist auch das außer allem Zweifel, daß ein Lehrer die Kunst verstehen muß, sich selbst zu beherrschen, seine augenblicklichen Stimmungen zu verläugnen und sich mit seinem ganzen Denken und Wollen hineinzustellen in die Thätigkeit, welche sein Amt von ihm fordert. In Summa: wer lehren will, muß es verstehen, zu herrschen. Wenn das erkannt ist, dann liegt es ganz nahe, Anweisung zum Lehren auch bei Denen zu suchen, welche die Kunst des Herrschens mit besonderem Geschick geübt haben. In diesem Sinne wünsche ich heut Ihre Aufmerksamkeit auf einen Ausspruch des Kaisers Augustus zu lenken, eines Mannes, der bekanntlich in jener Kunst Ausgezeichnetes geleistet zu haben sich rühmen durfte. Divide et impera, theile und herrsche! — in diesen drei Worten hat er das Geheimniß seiner Kunst ausgesprochen. Und diese drei Worte ziehen sich noch enger zusammen, wenn wir ihrem Inhalte näher treten, denn sie enthalten nicht, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, eine doppelte Aufforderung, nehmlich erstens die, zu theilen, und dann die, zu herrschen, sondern sie geben einfach die Bedingung an, unter der das Herrschen möglich ist, und diese Bedingung heißt: Theilung. Theile, so kannst Du herrschen, theile, so herrschest Du. Lassen Sie uns einmal mit dem Maaßstabe, den dieses Wort uns an die Hand giebt, an einzelne Leistungen auf dem Gebiete des Lehrens herantreten, und sehen, wie sie sich zu demselben verhalten. Wir vergegenwärtigen uns eine Lesestunde. Ein Lesestück wird erläutert. Wie geschieht das? Der Lehrer führt seine Schüler zu der Erkenntniß der Theile, aus denen es besteht; dadurch gewährt er ihnen eine Uebersicht des Inhalts, dadurch macht er es ihnen möglich, die Gedankenfolge aufzufassen, dadurch setzt er sie in den Stand, die Bedeutung der gewählten Bezeichnungen nach ihrem wahren Sinne zu erkennen, dadurch führt er ein in die Stimmung des Verfassers, wie sie in dem Lesestück niedergelegt ist, in die Absicht, die ihm beim Niederschreiben leitete, und in die Zwecke, die zu erreichen er sich vorgesetzt hat. — Wir treten ein in eine Rechenstunde. Es liegt ein Exempel vor, das in seiner Zusammengesetztheit auf den ersten Blick den Schülern unlösbar scheint. Was thut der Lehrer? Er

hüler an, die zusammengesetzte Aufgabe in mehrere
'egen; aus der einen Aufgabe, wie sie ursprüng-
hen sich ihrer vier, fünf, von denen jede ein-
'fach ist, und die, wenn in richtiger Auf-
'ng bis zur letzten Aufgabe fortschreitet,
Resultat ergeben. Auch hier liegt das
über den Stoff in der Kunst, ihn zu
zu erfahren, ob sich dies auch bewähre,
..terricht um Aneignung technischer Fertigkeit
.. wir ein in eine Gesangstunde. Es kommt dar-
ein Lied einzuüben. Der Text ist bereits Eigenthum
Kinder. Aber der Lehrer weiß, daß der erste Theil seiner Aufgabe darin besteht, die Kinder dieses Besitzes froh zu machen. Er läßt den Text sprechen, langsam, deutlich, mit sorgfältigster Betonung. Nun theilt er den Text, wie er in der musikalischen Behandlung, die vorliegt, getheilt erscheint; Theil für Theil übt er die Melodie ein; die kleineren Stücke fügt er zu größeren Ganzen wiederholt zusammen, und so gelingt es allmählig, das Ganze zu einer Ausführung zu bringen, die, wenn sie auch noch nicht sogleich den Stempel der Vollendung trägt, doch das zur Erscheinung zu Bringende in allen seinen Grundzügen erkennen läßt. Theile und herrsche! Machen Ihnen diese Einblicke in Ihre unterrichtliche Thätigkeit nicht die Richtigkeit dieses Satzes anschaulich?

Die hieraus sich ergebenden Folgerungen liegen so nahe, daß es fast überflüssig erscheint, sie ausdrücklich zusammenzustellen. Aber eine derselben kann ich doch an dieser Stelle nicht unausgesprochen lassen. Ich formulire sie in der Bitte: Gehen Sie bei Ihrer Vorbereitung auf den Unterricht vorzugsweise auch darauf aus, den Unterrichtsstoff nach seinen Theilen sich zur Anschauung zu bringen. Gestatten Sie mir nur an einem einzigen Beispiele Ihnen zu zeigen, welche Wirkung die Erfüllung dieses Anspruchs auf Ihren Unterricht ausüben wird. Es geschieht noch unendlich oft, daß, wenn ein größeres Lesestück, ein Psalm, ein Abschnitt aus der heiligen Schrift rc. gelesen wird, der Lehrer inmitten desselben, nur eben, weil er meint, der lesende Schüler habe genug gelesen, mit dem Zuruf: weiter! einen anderen Schüler zum Weiter-

lesen auffordert. Bei diesem Verfahren kommt das gelesene Stück in einer Weise vor das Gehör der Kinder, welche nicht im mindesten die Gliederung des Ganzen erkennen läßt, im Gegentheil dieselbe wie absichtlich verwischt. Es wird Ihnen schwerlich möglich sein, fernerhin so zu Werke zu gehen, wenn Sie sich vorher die einzelnen Theile des zu behandelnden Lesestücks vorstellig gemacht haben. Dagegen tritt dann fast unabsichtlich dies Verfahren ein, daß, sobald mehrere Schüler nach einander lesen, jedem derselben gestattet wird, einen Theil des Lesestücks zu absolviren. Daraus entsteht für das Verständniß des Lesestücks sofort der überaus wichtige Vortheil, daß die Schüler einen Einblick in die Gliederung des ihnen vorliegenden Ganzen gewinnen, und die weiterhin vorzunehmende Erläuterung ist in fruchtbarster Weise vorbereitet.

Fürchten Sie nicht, daß es schwer sei, der hier gestellten Forderung zu genügen, daß es Ihnen nicht gelingen werde, die in den zu bearbeitenden Lesestoffen vorhandene Gliederung mit voller Klarheit zu erkennen. Die Lesestücke in den gegenwärtig bei uns eingeführten Lesebüchern sind so ausgewählt, daß sie lediglich, weil sie nach Inhalt und Form gut sind und für die Schule geeignet, den logischen Aufbau ihres Inhaltes erkennen lassen. — Diejenigen Abschnitte der heiligen Schrift, welche in der Volksschule zur Behandlung kommen, sind gleichfalls so sinnig aufgebaut, daß es dem aufmerksamen Verweilen bei ihnen leicht gelingt, der in ihnen vorhandenen Gliederung auf die Spur zu kommen. Nicht minder lassen die meisten derjenigen Lieder, welche der Volksschule zur Aneignung überwiesen sind, die ihnen zu Grunde liegende Disposition bald wahrnehmen, und wenn ich mich an einem andern Ort (Unterrichtskunde S. 129) gegen die Ansicht erklärt habe, als ob mit der Darlegung dieser Disposition bereits die Einführung in die betreffenden Lehrstoffe vollzogen sei, so kann ich doch nicht in Abrede stellen, daß dem Lehrer die Gedankenfolge eines von ihm zu erläuternden Liedes nur dann vor Augen steht, wenn er dasselbe in seinen einzelnen Theilen zu überschauen vermag. — Zu den hier angedeuteten in der Natur der zu behandelnden Lehrstoffe selbst liegenden Hülfsmitteln für die empfohlene Theilung kommt hinzu, daß Uebung auch

hier den Meister macht. Gehen Sie nur erst, wie Sie dazu auch auf dem Seminar angeleitet sind, mit Lust und Eifer an die Arbeit, auf welche ich hier hingewiesen habe, erachten Sie dieselbe für ein unerlaßliches Stück Ihrer Vorbereitung auf den von Ihnen zu gebenden Unterricht, und Sie werden bald erfahren, wie die anfangs schwierig erscheinende Aufgabe immer leichter, immer sicherer von Ihnen gelös't wird.

Ich glaube nicht, daß der Kaiser Augustus, als er das Geheimniß seiner Herrschaft in den Worten: divide et impera! aussprach, daran gedacht hat, daß darin auch eine Anweisung für Schulmeister gegeben sei; aber ich weiß, daß ich das Recht habe, Belehrung für mich aus jedem Munde zu vernehmen.

9.

Benutzung biblischer Sprüche für sprachliche Zwecke.

Gewiß ist es Ihnen, meine Freunde, schon vorgekommen, daß in deutschen Sprachstunden behufs Erläuterung sprachlicher Erscheinungen oder behufs der Auffindung sprachlicher Regeln Bibelsprüche von den Kindern angeführt und von dem Lehrer benutzt wurden. Ich weiß es nicht, wie Ihnen zu Muth war, wenn es bei solchen Gelegenheiten zu Aussagen kam, wie diese: In dem Satze: „Herr Gott, du bist unsre Zuflucht für und für" ist „Herr Gott" das Subject, das im ersten Fall steht, „bist unsre Zuflucht" ist die Aussage, und „für und für" ist die Zeitbestimmung. Ich kann Ihnen nicht verhehlen, daß auf mich eine derartige Benutzung des göttlichen Worts, wo sie mir auch begegnet, einen sehr peinlichen Eindruck macht, und ich glaube, daß auch vielen von Ihnen diese Empfindung nicht fremd ist. Aus diesem Gefühl heraus rechtfertigt sich die Frage: ob es denn überhaupt angemessen sei, jene Sätze religiösen Inhalts für die Gewinnung sprachlicher Einsicht in Gebrauch zu nehmen? Eine dringende Nothwendigkeit dazu liegt nicht vor. Freilich ist es wünschenswerth, daß das Sprach-

bewußtsein der Kinder an inhaltsvollen Sätzen geübt werde, und oft genug ist darauf hingewiesen, daß Sätze wie: das Buch liegt auf dem Tisch, der Vater liebt den Sohn u. s. w. zu bilden schlechthin werthlos sei. Allein es fehlt ja den Kindern in dem Alter, in welchem sprachliche Formen ein Gegenstand ihrer Betrachtung werden können, keinesweges an inhaltsvollem Material, das für den bezeichneten Zweck in Verwendung genommen zu werden geeignet ist. Sie haben manches weltliche Lied gelernt, sie kennen manches Sprüchwort, manchen Sinnspruch; sie wissen wörtlich den Anfang oder einzelne Abschnitte mancher Erzählung ihres Lesebuchs. Das sind Sprachstücke, die trefflichen Stoff für sprachliche Betrachtung darbieten und die bei diesem Anlaß von Zeit zu Zeit in Erinnerung zu bringen äußerst empfehlenswerth ist. Weisen Sie die Kinder an, bei sprachlichen Erörterungen in diesen Vorrath hinein zu greifen, und Sie werden nicht genöthigt sein, zu diesem Behuf Aussprüche heran zu ziehen, deren erste ursprüngliche Bestimmung es unzweifelhaft ist, an anderer Stelle und zu anderem Zwecke als dem in Rede stehenden verwendet zu werden.

Vor der weiteren Betrachtung erweis't sich jedoch jene Heranziehung biblischer Worte für sprachliche Benutzung nicht nur als nicht nothwendig, sondern sogar als sehr bedenklich. Das ist ja unzweifelhaft, daß ein biblischer Spruch, der lediglich zum Behufe der Betrachtung seiner Form herangezogen wird, in diesem Augenblick eine Herabsetzung seines wahren Werthes erfährt, indem das, was diesen Werth eigentlich ausmacht, sein Inhalt, ganz außer Acht bleibt. Und zu solcher Herabziehung eines Werthvollen leiten Lehrer an? O sehen Sie sich wohl vor, meine Freunde, daß daraus dem Schüler nicht ein sittlicher Schade erwachse! Sie werden es ohne Zweifel für den Ausdruck von Rohheit erachten, wenn der Schüler mit dem Aermel seines Kleides den Tisch oder seine eigenen Schuhe abputzt. Sie werden es unwillig empfinden, wenn Sie einen unnützen Buben sehen, der seinen Namen in ein öffentliches Denkmal kritzelt. Was in solchen Fällen Sie anwidert, ist dies, daß hier eine Gesinnung zu Tage tritt, welche die Dinge nicht nach ihrem Werthe schätzt und braucht, sondern

es über sich gewinnt, das Werthvolle herabzuziehen, und von dem Edleren einen ungeziemenden weil untergeordneten Gebrauch zu machen. Wenn das überhaupt nicht sittlich ist, weil die Sittlichkeit den Respect vor jedem Werth, auch vor dem der Sachen fordert, so darf derartiges Herabziehen auch nirgend gebilligt, am wenigsten aber darf es von dem Lehrer veranlaßt, herbeigeführt, wohl gar erfordert werden. Geschieht das dennoch, so sind die Folgen davon vielleicht weiter greifend und tiefer verderbend, als es der oberflächlichen Beobachtung scheinen will. Ich kann mir sehr wohl denken, daß ein Schüler, der angeleitet worden ist, den Vorrath seiner biblischen Spruchkenntniß für allerlei sprachliches Erwägen und Erläutern zu benutzen, mit der Zeit auch dazu kommt, ein biblisches Wort halb im Scherz in ganz weltlichem Sinne zu benutzen. So habe ich's gehört, daß Jemand, um von Einem zu sagen, er habe viel Geld, sich mit Anlehnung an Luc. 15, des Ausdrucks bediente: er hat Mosen und die Propheten — und was dergleichen leichtfertigen Geredes mehr ist. Von einem solchen Gebrauch des göttlichen Worts bis zum Spott über dasselbe ist nicht mehr weit, das fühlen Sie wohl. Der Vorgang, den ich hier vor Ihre Augen führe, ist ein durchaus naturgemäßer. Lassen Sie nur erst einmal ein bisher hoch Gehaltenes ins Fallen kommen, und es wird immer tiefer und tiefer herabsinken, wenn nicht eine starke Kraft es in dieser seiner Richtung aufhält. Rechnen Sie dazu, daß der natürliche Sinn des Kindes entschieden abwärts geht, daß es große Mühe kostet und allen Ernst erfordert, es mit heiliger Scheu vor dem Heiligen zu erfüllen, und daß sein Herz allewege der Versuchung offen ist, diese Scheu, die anfänglich mehr als eine Last denn als eine Wohlthat empfunden wird, wieder abzuthun, und Sie werden die Besorgniß nicht als eitel zurückweisen, daß mit jener Benutzung heiliger Sprüche für rein sprachliche Zwecke manches Heilsame gehemmt, manches Gute gefährdet werde, das Sie selbst an anderer Stelle und zu anderer Zeit mit Sorgfalt gepflegt haben.

Fassen Sie endlich noch die Absicht ins Auge, die Ihnen vorschwebte, als Sie Ihre Schüler anleiteten, jene Sprüche heiliger Schrift ihrem Gedächtnisse anzuvertrauen. Sie wollten

ihnen damit einen Schatz überweisen, der sich ihnen nutzbar und ergiebig erweisen sollte in den wichtigsten und schwierigsten Angelegenheiten des Lebens. Wenn Versuchung kommt, dann sollten diese Sprüche sie stärken und auf dem rechten Wege sie erhalten; wenn Trübsal und Noth hereinbricht, dann sollten diese Worte sie trösten und aufrichten; wenn Rath erfordert wird, dann sollten diese Wahrheiten erwünschte Weisung darbieten; wenn das letzte Stündlein kommt, dann sollten sie durch die Schrecken des Todes hindurchhelfen. Das haben Sie nicht blos gedacht in jenen Stunden, in denen Sie die Kinder zum sorgfältigen Erlernen jener Sprüche anleiteten und das Erlernte abfragten, sondern Sie haben es bei geeigneter Veranlassung auch wohl ausdrücklich gesagt, um daraus Ermunterung zum treuen Fleiß in dieser Sache zu entnehmen. Und nun? — ist es weise, das, was Sie selbst als ein so Hohes hingestellt haben, von dieser Höhe herabzuziehen, und es für untergeordnete Zwecke in Gebrauch zu nehmen? Muß dadurch nicht die Kraft Ihrer ersten Rede gebrochen, mindestens abgeschwächt werden? Es thut nirgend gut, daß Jemand an seinem eigenen Bau muthwillig rüttle, am allerwenigsten aber haben wir, wir Lehrer Ursach dazu. Es giebt ohnehin der Gewalten genug, welche hemmend und störend in unser Werk eingreifen; wir freveln gegen die Kinder, die uns anvertraut sind, wie gegen uns selbst, wenn wir muthwillig unsere eigene Saat in Gefahr bringen. — Unsere *eigene* Saat, sag ich? Ist sie es denn? Was wir im Worte Gottes überkommen haben, daß wir es in die Herzen der Kinder niederlegen, ist denn das unser eigen? Nein, des *Herrn* ist das Wort, und wir sind nur Haushalter über seine Schätze. Hat er es denn darum niederzeichnen und so viele vorsorgliche Treue offenbar werden lassen in Erhaltung desselben, damit die richtige Anwendung der Casus und Tempora daran anschaulich gemacht werden könne? Entgegnen Sie mir nicht, daß der Apostel Paulus sagt: Alles ist Euer! und fügen Sie dieser Anführung nicht die Auslegung hinzu: so darf ich auch das göttliche Wort brauchen, um an demselben meinen Schülern die Gesetze der Sprache anschaulich zu machen. Sie übersehen, daß jenes hohe Wort des Apostels zu geförderten

Christen gesagt ist. Ein solcher wird ohne Gefahr für sein Seelenheil das göttliche Wort auch für sprachliche Zwecke benutzen können und dürfen. Hier aber handelt es sich um eine Thätigkeit, zu der wir die Kinder, die auch am Geiste Unmündigen, anleiten, und ihnen wahrlich gilt jenes stolze Wort des Apostels noch nicht.

Als einmal die Frage aufgeworfen wurde, ob es angemessen sei, ein schönes poetisches Stück zu dem Behufe grammatischer Erörterungen in Betracht zu nehmen, hat Jemand seine verneinende Antwort auf die Frage mit der Bemerkung unterstützt, es komme ihm das vor, wie wenn man eine Muse erwürge, um an ihr hinterher anatomische Studien zu machen. Ich halte diesen Ausspruch für mehr geistreich als wahr. Grade an poetischen Erzeugnissen ist die Form etwas Künstlerisches, nach bestimmten Regeln Gestaltetes und darum einer gesonderten Betrachtung nicht blos zugänglich, sondern zu derselben herausfordernd. Ganz anders mit den Sprüchen heiliger Schrift. Ihre Schönheit ist ihre Wahrheit, ist ihr Inhalt, ist ihr göttlicher Ursprung. Die Betrachtung ihrer Form kann nur den Zweck haben, diesem Inhalte und damit dem Gefühl dieses ihres Ursprungs dadurch näher zu kommen; aber anderem als diesem Zwecke darf sie nicht dienen.

Ich glaube hier abbrechen zu können, ohne fürchten zu müssen, daß die Bitte, welche ich in diesen Zeilen an Sie, meine Freunde, zu bringen beabsichtige, weil unausgesprochen geblieben darum auch nicht vernommen worden sei.

10.

Vaterländische Geschichte.

Die Zeit, meine Freunde, liegt gar nicht so weit hinter uns, wo in unseren preussischen Schulen von einem Unterricht in der vaterländischen Geschichte, sofern man darunter die Geschichte des engeren Vaterlandes, Preussen, versteht, gar

nicht die Rede war. Ich will hier, wie es sich in einem Sendschreiben ja wohl geziemt, nur von dem reden, was ich selbst in dieser Beziehung erfahren habe. Dreizehn Jahre lang habe ich preussische Schulen als Schüler besucht, aber innerhalb dieses langen Zeitraums ist mir nicht ein einziges Mal das Glück zu Theil geworden, in der Geschichte meines Vaterlandes unterwiesen zu werden. Wenn ich mir jetzt die Frage vorlege, wie das überhaupt möglich war, so finde ich den Hauptgrund dieser an das Wunderbare grenzenden Erfahrung allerdings in jener Loslösung der Schule von dem Leben, welche für das zuletzt überwundene Stadium unserer Schulpädagogik so charakteristisch ist. Allein ich glaube noch einen anderen Grund in den Ereignissen der Zeit suchen zu müssen, in welche meine Jugend fällt. Es war die Zeit der Erhebung des Vaterlandes aus dem Drucke der Fremdherrschaft und die Jahre, welche dieser Erhebung unmittelbar vorangingen und ihr unmittelbar folgten. In jenen dem Jahre 1813 vorangehenden Jahren lastete das Gefühl der erfahrenen Demüthigungen zu schwer auf dem Herzen der Freunde des Vaterlandes, und es schien, als wagte man die Erinnerung an vergangene bessere Zeiten nicht zu erneuern, weil man damit das Bewußtsein des gegenwärtigen Elends verschärft, vielleicht auch das Gefühl eigener Schuld an dem gemeinsamen Unglück verstärkt hätte. In der Zeit der Erhebung selbst trat die Macht der Ereignisse mit solcher Unmittelbarkeit an jeden Einzelnen, auch an jeden Knaben schon heran, daß vor dieser Gewalt der Thatsachen der Versuch zurückwich, die Eindrücke des Momentes durch die Kunde von der Vergangenheit ergänzen oder verstärken zu wollen. Am allerwenigsten konnte es in jener Zeit Jemandem einfallen, Liebe zum Vaterlande durch die Erzählung der Geschichte desselben in den Herzen der Jugend erwecken zu wollen, denn man hatte nicht nöthig, zu wecken, was überall als reichlich, ja überströmend vorhanden sich zeigte. Wer, der 17 Jahr zählte und gesunde Glieder hatte, ließ sich denn zurückhalten, dem Rufe seines Königs zu folgen? Die oberen Klassen der Gymnasien und die Hörsäle der Universitäten waren leer, denn auf den Schlachtfeldern ward vaterländische Geschichte weniger gelehrt als getrieben im eigentlichsten Sinne des Worts. — Und in den dar-

auf folgenden Jahren zehrte man von dem Capital an Liebe und Begeisterung für das Vaterland, das man in den Jahren des Kampfes gesammelt hatte. Aber indem man davon zehrte, vergaß und versäumte man, es als ein vererbungsfähiges anzulegen. Es wuchs eine Generation heran, die eines der theuersten Besitzthümer ihrer Väter nicht überkommen hatte. 1848 liegt 33 Jahre hinter 1815, und 33 Jahre sind der Durchschnitt eines Menschenlebens. Erklärt sich daraus nicht Vieles von dem, was wir erlebt haben? Aber umsonst, denke ich, soll es nicht gewesen sein, daß wir es erlebt haben. Verhüte Gott, daß wir den Schmerz über erfahrene Züchtigung über uns ergehen lassen, ohne der heilsamen Frucht der Umkehr uns theilhaftig zu machen. Anweisung, Aufforderung und Handreichung dazu ist uns, den Lehrern, genugsam geboten. Der Unterricht in der vaterländischen Geschichte ist als ein wesentliches Stück des Elementar-Unterrichts ausdrücklich bezeichnet worden. Das Regulativ vom 3. October 1854 giebt wörtlich als den Zweck dieses Unterrichts an, „daß Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen sei." Die Zahl der Schriften, welche dem Lehrer das für diesen Theil seines Unterrichts erforderliche Material darbieten, mehrt sich fort und fort, und das Nothwendige ist bereits in zureichendem Maaße vorhanden. Allein viel, sehr viel kommt nun darauf an, wie wir das Dargebotene verwenden und verwerthen. „Wir dürfen nicht der Meinung sein, als gehe der Patriotismus schon in der Theilnahme an geschichtlichen Thatsachen und in dem Interesse für dieselben vollständig auf." „Geschehene Dinge sind historische Erinnerungen. In ihnen selbst liegt nicht das wärmende und leuchtende Element, sondern im Geist und Herzen dessen, der zu diesen Dingen zurückgeht; was er in sie hineinlegt an Wärme und Licht, das strahlen sie wieder." Diesen Sätzen, welche jüngst in einer unserer Zeitungen zu lesen waren, werden Sie, meine Freunde, gewiß beistimmen. In ihnen ist die Forderung enthalten, daß der Lehrer der vaterländischen Geschichte seinen Gegenstand mit Wärme, mit Vorliebe, mit Begeisterung behandele, und auf diesen Satz insonderheit wünsche ich heut Ihre Aufmerksamkeit hinzulenken.

Lassen Sie mich Ihnen die Berechtigung zu jener Forderung durch die Hinweisung auf Verwandtes darthun. Gewiß verlangen Sie von dem, der in der Schule die biblische Geschichte erzählt, daß er sie mit religiösem Sinn vortrage, d. h. mit einem Tone, welcher die innere Sammlung verräth, mit einer Auffassung, welche bekundet, daß es hier auf Höheres als auf Vergegenwärtigung äußerer Vorgänge ankommt, mit einer Angelegentlichkeit, welche an das Herz der Kinder zu bringen bemüht ist, mit einer Wärme, welche aus der Vergegenwärtigung entspringt, daß es sich hier um göttliche Wahrheiten, um zeitliche Wohlfahrt, um ewige Seligkeit handelt. Haben Sie sich je in der Lage befunden, biblische Geschichten ohne diesen religiösen Sinn vortragen zu hören, so werden Sie gewiß den Eindruck, den diese profane Behandlung auf Sie machte, als einen erkältenden empfunden und sich auf das Entschiedenste zurückgestoßen gefühlt haben. — Was ist es aber, das uns berechtigt, an den Erzähler der biblischen Geschichten eine Anforderung zu stellen, die wir an den Erzähler der Profangeschichte nicht machen? Dies ist es, daß die biblischen Geschichten zu uns in einer ganz besonderen Beziehung stehen. Sie haben den Zweck, uns Gottes Wesen und seinen Willen an uns und mit uns zu offenbaren, und uns dadurch willig zu machen, einzutreten in seinen Heilsweg. Dieser ihr hoher auf unser ewiges Heil abzielender Zweck fordert für ihren Vortrag einen seiner Wichtigkeit und Heiligkeit entsprechenden Ausdruck. — Ein Aehnliches gilt von der vaterländischen Geschichte. Ihre Aufgabe ist es nicht allein, ein Bild vergangener Zustände, berühmter Personen, wichtiger Begebenheiten vorzuführen, sondern sie soll zugleich Liebe wecken, Liebe zu König und Vaterland, Liebe zu vaterländischer Sitte und Weise; sie soll nicht bloß das Wissen bereichern, sondern zugleich das Gefühl beleben und demselben eine Kraft verleihen, welche zu willigem Dulden und zu freudigem Handeln, jenachdem das Eine oder das Andere von Zeit und Umständen erfordert wird, geschickt macht. Damit sie diesen Erfolg nicht schuldig bleibe, muß der Lehrer, der in ihr unterrichtet, diese Empfindungen in seinem Unterricht zur Darstellung bringen. — Fragen Sie mich, ob das nicht heiße, die vaterländische Geschichte parteiisch behandeln, so ant-

worte ich: ja! und ich füge hinzu: grade diese parteiische Behandlung ist hier die einzig natürliche. Bedarf es einer Rechtfertigung, wenn Jemand von seinem Vater mit wärmerer Empfindung, mit parteiischer Vorliebe, mit sichtbarer Freude redet, oder werden Sie es nicht vielmehr schlechthin unnatürlich, ja widerwärtig finden, wenn dies nicht geschieht? Nichts anders fordern wir von dem Lehrer der vaterländischen Geschichte. Was Vater und Mutter dem Einzelnen sind, das ist das Vaterland der Gesammtheit. Unter seinem Schutze sind wir erwachsen, seine Ehren haben wir ererbt, seine Einrichtungen haben Bildung und Sitte uns zugeführt, und wenn wir dem Vater und der Mutter nächst Gott das Leben verdanken, so verdanken wir das, was den Inhalt des Lebens ausmacht, dem Vaterlande. Der Ausdruck dieser Empfindung, er ist es, der unserer Erzählung von der Geschichte des Vaterlandes die parteiische Wärme geben muß, welche wiederum Wärme in den Herzen unserer Schüler und Schülerinnen zu erwecken geschickt ist. O erwidern Sie, ich bitte, diese Zumuthung nicht mit der Gegenrede: mir sind jene Empfindungen für das Vaterland fremd, und du wirst doch nicht von mir verlangen, daß ich sie erheuchele? Bedenken Sie wohl: der erste Theil dieser Gegenrede ist nicht eine Entschuldigung, wie Sie meinen, sondern eine Selbstanklage, wie es eine Selbstanklage wäre, wenn Jemand spräche: ich liebe meinen Vater nicht. Das Vaterland hat seine Schuldigkeit an Ihnen gethan; warum versagen Sie ihm den Dank, der ihm dafür gebührt? Und daß Sie ihn erheucheln, wenn Sie ihn nicht empfinden, das verlange ich nicht; aber mit dem Rath darf ich Ihnen entgegentreten: suchen Sie sich zu eigen zu machen, was Sie bis jetzt nicht besitzen und was doch so nothwendig ist, damit Sie von nun an Ihre Schuld besser als bisher bezahlen. Die himmlischen Dinge muß man lieben um sie zu kennen; *die irdischen muß man kennen um sie zu lieben*, sagt Augustin. Beschäftigen Sie sich eingehend mit der Geschichte Ihres Vaterlandes, schlagen Sie die Jahrbücher auf, die von seinen Leiden und von seinen Thaten Ihnen sagen, suchen Sie den belebenden Umgang Solcher, welche Sie als warme Vaterlandsfreunde kennen, und Sie werden nicht nur um eine erhabene Empfin-

bung, sondern auch um das sicherste Mittel der Erziehung zur Vaterlandsliebe reicher werden.

11.
Auch das Kleinste sei schön.

In dem Leben jeder Schule kommen von Zeit zu Zeit Tage vor, an denen Lehrern wie Schülern Veranlassung geboten wird, mit ihren Leistungen besonders hervorzutreten. Prüfungen, Revisionen, kleinere festliche Ereignisse sind Anlässe, wie ich sie hier im Sinn habe. Es liegt in der Natur der Sache, daß bei solchen Gelegenheiten die besten Erträgnisse der Schularbeit ans Licht gestellt werden. Allein ich habe vielfach beobachtet, daß dabei Lehrern und Lehrerinnen schlimme Mißgriffe begegnen. Lassen Sie mich Einzelnes Ihnen erzählen. Neues und Unerhörtes werde ich Ihnen freilich nicht berichten; aber aus der Zusammenstellung durchaus bekannter Thatsachen ergeben sich zuweilen — und vielleicht auch hier — fruchtbare Folgerungen. Es werden Proben von der Fertigkeit der Kinder im Schönschreiben vorgelegt; aber die großen Anfangsbuchstaben, mit denen die Schriften beginnen, nicht selten auch die ganze erste Reihe hat der Lehrer geschrieben, durchaus nicht in der Absicht, dadurch irgendwelche Täuschung herbeizuführen, sondern lediglich um der Leistung des Schülers ein gewisses Relief zu geben. — Es werden Zeichnungen der Schüler vorgelegt; aber man hat denjenigen, die mit der Herstellung einer einfachen Linienzeichnung genug zu thun haben, für den besonderen vorliegenden Zweck die Zumuthung gestellt, einen Kopf oder eine Landschaft zu zeichnen, und weil die Kraft nicht zureichte, kommen nun Productionen zu Tage, die überall fehlerhaft sind, wiewohl da und dort die nachbessernde Hand des Lehrers dem Kundigen genügend erkennbar ist. — Eine Gesangprobe wird abgelegt. Die Kinder können nach ihrer Stimmlage höchstens zweistimmig singen. Allein das würde zu bescheiden klingen.

Der Lehrer zieht es vor, eine vierstimmige Motette vorzutragen. Die Kinder führen die Sopran- und die Altstimme aus, der Lehrer selbst übernimmt die Baßparthie und ergänzt den fehlenden Tenor durch die Geige oder auf dem Klavier, wobei er sich jedoch die Freiheit nimmt, ab und zu je nach Bedürfniß die instrumentale Kraft auch zur Unterstützung der Ober-Stimmen oder seiner eigenen zu verwenden. — Es werden Handarbeiten der Schülerinnen vorgelegt, aber weniger solche, welche dem täglichen Bedürfniß dienen, lieber und am meisten solche, welche in das Gebiet des Luxus gehören, und durch Farbenpracht oder künstliche Ausführung bestechen. — Ich weiß es, meine Freunde, daß Sie die Richtigkeit der hier angeführten Thatsachen nicht in Abrede stellen werden. Wenn dem aber so ist, dann werden Sie es auch der Mühe für werth halten, diesen Thatsachen einmal näher ins Angesicht zu sehen, und sie nach ihrem wahren Werthe zu fragen. Da will michs denn zunächst bedünken, als ob mit der Ausbreitung solchen vermeintlichen Glanzes demjenigen ein schlechtes Compliment gemacht werde, vor dem er ausgebreitet wird. Man glaubt ihn unzugänglich für die Wahrnehmung der Schönheit in der Einfachheit, und darum sucht man ihn durch das zu gewinnen, was den Schein des Künstlerischen vor sich her trägt. Man will das Urtheil durch einen gewissen Glanz der Leistungen bestechen und giebt damit zu erkennen, daß man in die Urtheilsfähigkeit des zu Bestechenden kein besonderes Vertrauen setze. Ich frage Sie, meine Freunde, ist es zu viel gesagt, wenn ich behaupte, daß Productionen der bezeichneten Art aus dem angegebenen Gesichtspunkte betrachtet, wie eine Beleidigung dessen erscheinen, vor den sie hintreten? Mich — ich versichere Sie — überkommt den in Rede gestellten Darbietungen gegenüber, dies Gefühl nicht selten. Aber ich weiß mich in demselben mit dem Gedanken zu trösten, daß das, was hier Ungeschicktes geschieht, aus einem gewissen Wohlmeinen entspringt, dem nichts so fern liegt, als die Absicht, irgendwie wehe zu thun, und ich nehme die vierstimmige Motette, wenn sie mir auch die Ohren zerreißt, schweigend hin und frage nur, wenn Raum und Zeit es zuläßt, ob die Kinder nicht vielleicht es auch schon dahin

bung, sondern auch um das sicherste Mittel der E…
Vaterlandsliebe reicher werden.

11.

Auch das Klein…

In dem Leben jeder Sch…
Tage vor, an denen Lehrern …
ten wird, mit ihren Leistun…
fungen, Revisionen, klein… …ummi-
wie ich sie hier im Ein… … auf unseren
Sache, daß bei solchen … …neben ein Bild in
Schularbeit ans Lich… …ischen Dichterwerken von
beobachtet, daß da… …rt worden sind, zur Auswahl
griffe begegnen. … …iß nicht, daß der Indianer nach dem
Neues und Une… …eifen würde. Aber Sie wissen auch, daß
aber aus der … Gefallen an dem in die Augen Stechenden,
ergeben sich … ist. Dergleichen aber findet sich nicht blos
Folgerunge… Amerikas, sondern mitten unter uns. Oder
im Schön… …nterstaat, den Hoch und Niedrig um- und anzu-
mit der … in der Meinung, damit sich zu verschönern,
erste … an Jene, von denen wir zu sagen uns gewöhnt
Abs… sie auf der untersten Stufe der Cultur stehen?
le… Sie nicht, daß ich der Meinung sei, die Schule trage
… Schuld. O nein, ich weiß sehr wohl, wie viele
… in dem Leben selbst thätig sind, um den Ungeschmack
… zu ziehen, und um die Eitelkeit zu pflegen, die sich auf
… etwas einbildet. Aber das weiß ich auch und Sie
… es nicht minder, daß die Schule sich nicht zum Bundes-
… dieser Eitelkeit machen darf, daß sie vielmehr die Pflicht
… den Sinn für die Schönheit zu wecken, die in der Einfach-
…, in der Sauberkeit, in der Angemessenheit sich kund giebt.
In diesem Sinne ist der Himmel schön in seiner einfachen
Bläue, auch wenn kein Abendgold seinen Saum umstrahlt; in

der Wald schön, auch ohne daß farbige Blü-
r seiner Eichen und Buchen sich wiegen; in
Rose schön, auch wenn sie nur in einer
daß ich auf Menschliches hinweise —
d schön, das aus rein gewaschenem
einfachste Melodie schön, wenn
ist die Form des einfachsten
os zur Erscheinung kommt.
werth sei, die Fähigkeit,
eicht zu Beschaffenden
ken? Es ist nicht
en edler Freuden
pringen. Es ist nicht
thörichter Eitelkeit wehren,
narbeiten und — so viel an uns
en Verderbens verstopfen. Sie thun
u das Gegentheil, wenn Sie die Kinder zu
ltungen hinaufschrauben, und ihnen durch Ihr
nd Veranlassen genügend zu verstehen geben, daß das
one außerhalb ihrer Darstellungsfähigkeit liegt und diese mindestens allerlei fremder Hülfe bedarf, wenn sie Wohlgefälliges zur Erscheinung bringen soll. — Der Weg der Abhülfe liegt darin, daß Sie sich selbst freuen lernen an dem Einfachen, wenn es in Ganzheit und von innen heraus geboren, einen Wiederschein seines seelischen Ursprungs an sich tragend, vor Ihre Seele tritt, daß Sie sich freuen an einem einzigen Satz, den ein Kind lautrichtig und mit angemessener Betonung sagt, daß Sie sich freuen an einem E-Strich, wenn es dem Kind gelingt, ihn sauber und ebenmäßig herzustellen. Dann werden Ihnen über das Ziel hinausgehende Bestrebungen mit ihren Schülern fern bleiben, und Sie werden das Anbringen mancher Versuchung, sich selbst und Andere zu täuschen, im Voraus abwehren.

Machen Sie, ich bitte Sie, mir nicht den Vorwurf, daß ich auf Kleines ein zu großes Gewicht lege. Ich lasse mir jenen Vorwurf aus dem Munde eines Jeden gefallen, nur aus dem eines Lehrers, einer Lehrerin nicht, denn wir, Sie und ich, haben es überall mit den Kleinen und mit dem Kleinen

gebracht hätten, einen einfachen Choral einstimmig aber ganz rein textgemäß zu singen.

Doch glauben Sie nicht, meine Freunde, daß es mir hier vor Allem daran liegt, mich und Andere, die gleich mir Schulen zu inspiciren und von Amtswegen Schulprüfungen beizuwohnen haben, vor Belästigungen zu schützen, wie die hier aufgeführten es sind. Mehr, viel mehr liegt mir daran, Sie selbst vor dem Thun des Ungehörigen und Ihre Schüler und Schülerinnen vor verderblichen Zumuthungen zu bewahren. Verwundern Sie sich nicht über diese scheinbar so harte Bezeichnung. Es ist mir ein Ernst damit. In jenen Productionen liegt nämlich eine Mißleitung des Geschmacks, eine Verbildung des Sinnes für das Schöne, die ihre sehr bedenkliche Seite hat. Wenn man einem wilden Indianer einen illuminirten Bilderbogen, wie deren für wenige Pfennige auf unseren Jahrmärkten feil geboten werden, und daneben ein Bild in Umrissen, wie deren zu unseren klassischen Dichterwerken von Retzsch, Kaulbach u. A. geliefert worden sind, zur Auswahl vorlegte, Sie zweifeln gewiß nicht, daß der Indianer nach dem bunten Bilderbogen greifen würde. Aber Sie wissen auch, daß das eben kindisches Gefallen an dem in die Augen Stechenden, daß das Ungeschmack ist. Dergleichen aber findet sich nicht blos in den Urwäldern Amerikas, sondern mitten unter uns. Oder erinnert der Flitterstaat, den Hoch und Niedrig um- und anzuhängen beliebt, in der Meinung, damit sich zu verschönern, nicht oft genug an Jene, von denen wir zu sagen uns gewöhnt haben, daß sie auf der untersten Stufe der Cultur stehen? Glauben Sie nicht, daß ich der Meinung sei, die Schule trage daran die Schuld. O nein, ich weiß sehr wohl, wie viele Kräfte in dem Leben selbst thätig sind, um den Ungeschmack groß zu ziehen, und um die Eitelkeit zu pflegen, die sich auf Flittern etwas einbildet. Aber das weiß ich auch und Sie wissen es nicht minder, daß die Schule sich nicht zum Bundesgenossen dieser Eitelkeit machen darf, daß sie vielmehr die Pflicht hat, den Sinn für die Schönheit zu wecken, die in der Einfachheit, in der Sauberkeit, in der Angemessenheit sich kund giebt. In diesem Sinne ist der Himmel schön in seiner einfachen Bläue, auch wenn kein Abendgold seinen Saum umstrahlt; in

diesem Sinne ist der Wald schön, auch ohne daß farbige Blüthen auf den Aesten seiner Eichen und Buchen sich wiegen; in diesem Sinne ist die Rose schön, auch wenn sie nur in einer Farbe prangt. Oder — daß ich auf Menschliches hinweise — in diesem Sinne ist ein Kind schön, das aus rein gewaschenem Gesicht uns anlächelt, ist die einfachste Melodie schön, wenn sie seelenvoll vorgetragen wird, ist die Form des einfachsten Buchstabens schön, wenn sie makellos zur Erscheinung kommt. Glauben Sie nicht, daß es der Mühe werth sei, die Fähigkeit, das Schöne in dem Einfachsten, überall leicht zu Beschaffenden wahrzunehmen, in unseren Kindern zu erwecken? Es ist nicht schwer, einzusehen, daß wir ihnen damit Quellen edler Freuden erschließen, die überall um sie her entspringen. Es ist nicht schwer, zu fassen, daß wir damit thörichter Eitelkeit wehren, verderblicher Prunksucht entgegenarbeiten und — so viel an uns ist — Quellen namenlosen Verderbens verstopfen. Sie thun aber von dem Allen das Gegentheil, wenn Sie die Kinder zu prunkvollen Leistungen hinaufschrauben, und ihnen durch Ihr Thun und Veranlassen genügend zu verstehen geben, daß das Schöne außerhalb ihrer Darstellungsfähigkeit liegt und diese mindestens allerlei fremder Hülfe bedarf, wenn sie Wohlgefälliges zur Erscheinung bringen soll. — Der Weg der Abhülfe liegt darin, daß Sie sich selbst freuen lernen an dem Einfachen, wenn es in Ganzheit und von innen heraus geboren, einen Wiederschein seines seelischen Ursprungs an sich tragend, vor Ihre Seele tritt, daß Sie sich freuen an einem einzigen Satz, den ein Kind lautrichtig und mit angemessener Betonung sagt, daß Sie sich freuen an einem C-Strich, wenn es dem Kind gelingt, ihn sauber und ebenmäßig herzustellen. Dann werden Ihnen über das Ziel hinausgehende Bestrebungen mit ihren Schülern fern bleiben, und Sie werden das Andringen mancher Versuchung, sich selbst und Andere zu täuschen, im Voraus abwehren.

Machen Sie, ich bitte Sie, mir nicht den Vorwurf, daß ich auf Kleines ein zu großes Gewicht lege. Ich lasse mir jenen Vorwurf aus dem Munde eines Jeden gefallen, nur aus dem eines Lehrers, einer Lehrerin nicht, denn wir, Sie und ich, haben es überall mit den Kleinen und mit dem Kleinen

zu thun, und damit würden wir uns selbst und unsere Arbeit verachten, wenn wir von dem Kleinen geringschätzig reden und denken wollten.

12.

Beschädigte Stunden.

In dem Verlaufe eines jeden Schullebens kommen Zeiten vor, in denen aus irgend einem äußeren Anlaß der Schulbesuch schlechter ist als sonst. Jahrmärkte, öffentliche Schaustellungen, Schützenfeste und dergleichen sind in kleinen Städten, böses Wetter, verschneite Wege, Kirchweihen auf dem Lande die Veranlassung zu massenhaft eintretenden Schulversäumnissen. Sie gänzlich abzustellen müssen wir nach der Lage der Sache für unmöglich erachten. Es kann sich daher nur um die Frage handeln, wie wir Lehrer diesen Behinderungen einer geordneten Schulthätigkeit gegenüber uns zu verhalten haben. Lassen Sie uns, meine Freunde, zuvörderst die am meisten vorkommende Praxis ins Auge fassen. Der Lehrer, der in die zur Hälfte, vielleicht noch darüber hinaus entleerte Klasse tritt, setzt ihr mit einigen Worten auseinander, daß es unter den vorliegenden Umständen nicht gerathen erscheine, den Unterricht in der gewöhnlichen Art fortzusetzen; er überlasse es daher den Anwesenden, sich in beliebiger Weise nützlich zu beschäftigen; sie könnten lesen, schreiben oder zeichnen -- nur bitte er sich Ruhe aus. Er selbst setzt sich auf seinen Platz, langt ein Buch oder auch wohl eine Zeitung hervor, oder beschäftigt sich auf eine andere ihm eben beliebige Weise und wirft nur von Zeit zu Zeit einen warnenden Blick oder ein zurechtweisendes Wort in die Klasse hinein. — Der beschriebene Vorgang nimmt im Einzelnen je nach den verschiedenen Persönlichkeiten und Umständen hier diese, dort eine andere Gestalt an, aber in der Hauptsache — und das ist es, worauf wir hier hinweisen wollen — werden von den meisten Lehrern die durch mangelhaften Schulbesuch

beschädigten Unterrichtsstunden wie Zeiten behandelt, auf deren ernste Benutzung von vorn herein verzichtet werden müsse.

Dennoch, glaube ich, giebt es keinen Lehrer, der das bezeichnete Verfahren ohne innere Beunruhigung in Anwendung bringt. Wir sind viel zu sehr durch tägliche Uebung gewöhnt, Andern aus Anlaß von Unregelmäßigkeiten, die sie sich zu Schulden kommen lassen, das Gewissen zu schärfen, als daß wir selbst uns dergleichen schuldig machen könnten, ohne innere Vorwürfe zu empfinden. Aber gewiß ist es nicht wohl gethan, einer solchen durchaus berechtigten Stimme aus dem Wege zu gehen oder sie gewaltsam zum Schweigen zu bringen, sondern es ziemt sich vielmehr, ihren Andeutungen zu folgen, und durch weiteres Nachdenken ins Klare zu bringen, was sie mit ihrem warnenden Zurufe meint, und worauf sich derselbe gründet.

Zuvörderst liegt am Tage, daß der Lehrer, welcher in der angegebenen Weise verfährt, vor seinen Schülern eine Geringschätzung der ihm zu Gebot stehenden Unterrichtsgelegenheit bekundet. Es ist eine bekannte Regel, daß der, welcher das Kleine nicht werth achtet, für Einen gehalten werden muß, der auch das Große nicht zu schätzen weiß. In dem Falle, den wir hier besprechen, liegt dem Lehrer ein vergleichungsweise Kleines von Unterrichtsgelegenheit vor. Statt der achtzig Schüler, auf welche er angewiesen ist, sind deren vielleicht nur dreißig vorhanden, und der Abbruch, den seine Thätigkeit dadurch erleidet, mag schmerzlich genug empfunden werden. Aber dreißig Schüler sind eben immer noch dreißig, und wer die Hände sinken läßt und die Arbeit aufgiebt, weil die ihm sich darbietende Zahl von Unterrichtsbedürftigen auf drei Achtel des gewöhnlichen Bestandes herabgesunken ist, der erweckt dadurch bei dem unbefangenen Beobachter den gewiß gerechtfertigten Verdacht, daß es ihm mit seiner Thätigkeit auch an dem vollen Ganzen, geschweige denn mit der Ausrichtung seines Berufes an jedem Einzelnen kein rechter Ernst sei.

Noch mißlicher aber erscheint das in Rede stehende Verfahren von einem anderen Gesichtspunkte aus. Offenbar nämlich stellt der Lehrer sich durch dasselbe in einer Abhängigkeit von seinen Schülern dar, welche nicht dazu dienen kann, sein Ansehn in den Augen der letzteren zu kräftigen. So und so

viele Schüler, denen es heut nicht gefällt, in die Schule zu kommen, lähmen durch diesen ihren Widerstand gegen die bestehende Ordnung die Kraft des Lehrers und seine Thätigkeit gänzlich, und werfen ihn und seine ganze Schule aus der Bahn der gewohnten Beschäftigung vollständig heraus. Meinen Sie wirklich, daß die Wahrnehmung dieser Thatsache von den Kindern gemacht werden könne, ohne die Autorität des Lehrers ernstlich zu erschüttern? Sagen Sie nicht, daß die Schlußfolgerung, auf welche ich diese Befürchtung gründe, von den Schülern nicht vollzogen werde. Der hat die Eigenthümlichkeit des kindlichen Empfindens und Denkens wahrlich nur sehr oberflächlich kennen gelernt, der nicht weiß, wie stark es im Combiniren ist, wie sehr es im Erspüren der Ursachen und Wirkungen sein Ergötzen findet. Und das werden Sie gewiß mir zugestehen müssen, daß ein Lehrer eine schlimmere Verletzung sich nicht zufügen kann, als wenn er sich selbst an seiner Autorität beschädigt.

Erwägen Sie endlich noch, meine Freunde, daß in jenem Verfahren eine Lieblosigkeit sich kund giebt, die um so weniger zu verantworten ist, als sie in der Regel grade die besseren unter Ihren Schülern trifft. Denn als solche müssen ja wohl diejenigen gelten, welche den äußeren Verlockungen, denen die übrigen nachgeben, Widerstand leisten, und ihrer Schulpflicht genügen. Und grade diesen entziehen Sie durch eigenen Entschluß Ihre Arbeit, grade diesen verweigern Sie die Unterweisung, nach der sie, wie sie thatsächlich beweisen, ein Verlangen tragen, das stark genug ist, sie den Anreiz, dem Vergnügen nachzulaufen, oder die Weichlichkeit, vor der Unbill der Witterung zurückzuweichen, überwinden zu lassen. Haben Sie nie daran gedacht, welch eine böse Nachrede Ihnen durch solche Lieblosigkeit auch in dem Munde der Eltern bereitet wird? Unter diesen sind es gewiß die wohlmeinendsten, welche ihre Kinder auch bei den hier in Rede stehenden Gelegenheiten zur Schule schicken, vielleicht gar zur Schule treiben. Aber wenn sie nun von ihren heimkehrenden Kindern hören, wie wenig Werth Sie selbst auf die Pünktlichkeit legen, mit der vom Hause aus Ihre Schüler zum Besuch der Schule angehalten werden, wie soll ihnen da Ermuthigung kommen, in ihren Bestrebungen

zu beharren und fortzufahren? Nichts ist natürlicher, als daß jenes hier gerügte Verfahren bei dem Eintritt ähnlicher Anlässe die Schule immer mehr entleert, und es sollte mich nicht Wunder nehmen, wenn durch dasselbe es nicht endlich ein Lehrer dahin bringen könnte, daß in den beregten Fällen von jenen achtzig Schülern auch nicht mehr dreißig, sondern vielleicht nur drei in der Schule erschienen.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das Streben eines wahrhaft treuen Lehrers nur dahin gerichtet sein kann, das diesem Ergebniß gradehin Entgegengesetzte zu erzielen, das heißt, es wo möglich dahin zu bringen, daß aller jener Behinderungen ungeachtet die Kinder dennoch zur Schule kommen, und es fragt sich nur, was er für die Gewinnung jenes Zieles zu thun habe. Im Allgemeinen kann darauf nur geantwortet werden: er muß seinen Schülern die Schule so lieb machen, daß sie aus dieser Liebe heraus jene ihnen nahe liegenden Behinderungen überwinden. Allein ich bin an dieser Stelle nicht willens, nachzuweisen, wie das überhaupt geschieht, sondern ich habe hier mir nur vorgesetzt, zu zeigen, wie jene durch mangelhaften Schulbesuch beschädigten Stunden benutzt werden können und benutzt werden müssen, wenn auch in ihnen die Lust an der Schularbeit in den Schülern gemehrt und die Liebe zum Lernen geweckt werden soll.

Glauben Sie nicht, meine Freunde, daß ich im Sinne habe, mit allerlei künstlichen Rathschlägen zu kommen. Glauben Sie nicht, daß ich Ihnen vorschlagen werde, den regelmäßigen Schulbesuchern an den beregten Tagen ganz etwas Apartes vorzusetzen, etwa ihnen Bilder zu zeigen, oder unterhaltende Geschichten zu erzählen, oder physikalische Versuche zu machen und dergleichen, als käme es darauf an, die Schulsäumigen durch den Reiz ganz besonderer Darbietungen anzulocken. Ich habe die feste Ueberzeugung, daß dergleichen wenig fruchten, ja daß es den beabsichtigten Erfolg durchaus schuldig bleiben würde. Bei diesem Verfahren würde ein äußerlicher sinnlicher Anreiz dem andern gegenüber gestellt, und ich bin nicht zweifelhaft, daß wenn den Knaben auf der einen Seite die Trommel des Bärenführers lockt, und auf der andern Seite ihm der Lehrer vor Augen steht, der heut ausnahmsweise eine schöne

Geschichte erzählt, er sich für jene und nicht für diese Seite entscheidet. Was hier von dem Lehrer zu erkämpfen, was hier dem Schüler anzueignen ist: Treue in der Pflichterfüllung, Gehorsam, Liebe zur Schule — das erfordert ein ernsteres, aber doch kein anderes Thun, als es der treue Lehrer stets einzusetzen hat. Mein einfacher Rath ist der: Lassen Sie sich durch keine noch so auffallenden Lücken in den Reihen Ihrer Schulkinder in dem stetigen Fortschreiten Ihrer Unterweisung irgendwie beirren, sondern bleiben Sie fest und ruhig in Ihrem Gange, auch wenn Sie eines Tages nur die Hälfte Ihrer Schüler oder noch weniger in Ihrer Klasse vor sich sähen. Diese Sicherheit und Stetigkeit Ihres Unterrichtsganges wird nicht verfehlen, auf die anwesenden Kinder den Eindruck des Ernstes und der Angelegentlichkeit zu machen, mit dem Sie Ihrem Amte hingegeben sind, und Sie werden zugestehen müssen, daß eine derartige Wahrnehmung nicht nur Ihr eigenes Ansehn in den Augen der Kinder zu heben, sondern auch das Gefühl für treue, beharrliche Ausdauer in Uebung der Pflicht in den Schülern zu verstärken geschickt ist. Die abwesenden Kinder aber werden bei ihrer Wiederkehr in die Schule die Lücke spüren, welche die Schulversäumniß ihrem Wissen oder Können zugefügt hat, und daß auch diese Wahrnehmung eine heilsame sei, und, wenn irgend eine, vor weiterer muthwilliger Schulversäumniß sie warnen könne, werden Sie nicht in Abrede stellen. Halten Sie es für nothwendig, diese Wahrnehmung noch durch die Hinweisung auf die Ursach derselben — die Schulversäumniß — zu verschärfen, so geschehe das, ich bitte Sie, mit Ruhe und ohne Hinzufügung von Scheltworten; denn sonst sieht das Kind die letzteren und nicht sein Zurückbleiben als die Folge seiner Schulversäumniß an, und Sie verdunkeln ihm dadurch den Blick auf den natürlichen Zusammenhang zwischen Ursach und Wirkung, zwischen Schuld und Strafe.

Aber, fragen Sie, wie ist es mit denen, welche nicht aus Leichtsinn, sondern aus unabweislicher Behinderung die Schule versäumten? Ich glaube nicht, daß Sie um dieser willen Ursach haben, von der Befolgung meines Rathes Umgang zu

nehmen. Wohl aber werden die bei diesen Schülern eintretenden Lücken Ihrer Liebe Gelegenheit bieten, auf Abhülfe einer unverschuldeten Beschädigung zu denken, und daß dafür die Einrichtung des Helfersystems ersprießliche Dienste leisten könne, brauche ich hier nur anzudeuten.

13.

Bedenken gegen frühe Warnung vor der Sünde.

Wohlwollende und ihr Amt mit Besonnenheit verwaltende Lehrer und Lehrerinnen haben mir wiederholt von der peinlichen Stimmung gesprochen, in welche sie sich jedesmal versetzt fühlen, wenn sie, namentlich in der Religionsstunde, Anlaß haben, vor den jüngsten Schulkindern über schwere Sünden, wie Diebstahl, Fluchen, Morden zu reden. Da sitzen sie vor uns, die Kleinen mit ihren unbefangenen, fröhlich blickenden Augen, aus denen noch alle Himmel der Jugend uns anlächeln, und nun sollen wir ihnen erzählen von Lüge und Verrath, von Haß und Brudermord, von der Pein eines bösen Gewissens und von dem Tode, der der Sold der Sünde ist. Vielleicht giebt es nicht einen einzigen Lehrer, der nicht wenigstens einmal von einem Bedenken über die hier an ihn gerichtete Zumuthung beschlichen worden wäre, und vielleicht hat sich bei nicht Wenigen unter Ihnen dies Bedenken zu der Frage ausgebildet, ob denn eine Leistung, die mit einem solchen inneren Widerstreben geübt werde, wohl überhaupt an ihrer Stelle sei, und ob es nicht besser wäre, mit Besprechungen, wie die angeführten, und mit Erzählungen, welche zu derartigen Besprechungen Anlaß geben, den Kindern erst dann zu kommen, wenn sie an Jahren und an Kenntniß der Dinge um sie her vorgeschritten seien. Es liegt auf der Hand, daß, wenn diesem Bedenken eine volle Berechtigung zugestanden wird, eine andere Auswahl des religiösen Unterrichtsstoffes auf der untersten Stufe eintreten muß, als die zur Zeit übliche; denn eben die jener Unterrichtsstufe zuge-

wiesenen Erzählungen vom Sündenfall, von Kains Brudermord, von der Sündfluth u. a. stellen dem Kinde die äußersten Entartungen des sittlichen Lebens vor Augen, und bringen dadurch den Lehrer in die Lage, welche unter Umständen als eine peinliche empfunden wird. Sie sehen, meine Freunde, es ist der Mühe werth, den hier beregten Gegenstand etwas näher ins Auge zu fassen.

Lassen Sie mich das hier in Rede gestellte Bedenken aus der Unbestimmtheit, in welcher es als eine bloße Empfindung und darum schwer anfaßbar auftritt, in einen klaren Gedanken übersetzen, welcher die Möglichkeit einer näheren Erwägung zuläßt. Man sagt: das Wissen um den Unterschied des Bösen und des Guten sei der Uebergang aus der Unschuld in die Schuld; der Ursprung des Bösen, der Anfang desselben sei also da zu suchen, wo das Bewußtsein von demselben beginne. Wenn diese Behauptung richtig ist, dann finden wir jene Scheu der Lehrenden, vor den Kindern von bestimmten Sünden zu reden, sehr erklärlich, denn dann müssen sie ja selbst sich als diejenigen erscheinen, welche den Anfang des Bösen in den Kindern setzen, und wer will es dem Lehrer verargen, wenn er vor diesem Gedanken zurückbebt. Es hat diese Auffassung neuerdings auch in einem von dem Professor Dr. Moll über die Versuchung Christi in dem evangelischen Verein zu Berlin gehaltenen Vortrage einen Ausdruck gefunden; aber es ist ihm ebenda auch eine Widerlegung zu Theil geworden. Moll sagt: Der Begriff der Unschuld schließt durchaus nicht den der Unwissenheit oder gar der Bewußtlosigkeit ein. Die Unschuld ist nicht das der Schuld voraufgehende, welches nur noch nicht Schuld ist, aber auf dem Wege zu ihr sich befindet. Nein! die Unschuld ist das Gegentheil der Schuld, und zwar auf doppelte Weise; negativ als Schuldlosigkeit, positiv als sittliche Reinheit und unbefleckte Lauterkeit. Die Unschuld ist die anerschaffene Güte des Menschen, und geht, wenn dieser im Kampfe mit der geschichtlichen Versuchung seine Bestimmung erfüllt, nicht in die Schuld, sondern in die Befestigung und Bewährung der Unschuld, in gottwohlgefällige Gerechtigkeit und Tugend über. Das Wissen um die Sünde ist also nicht nothwendig selbst Sünde. Ebensowenig ist das Denken sündlicher Gedanken

und das Verständniß sündlicher Empfindungen und Willensbewegungen Sünde. Wäre dies der Fall, dann könnte von keinem Weltgericht die Rede sein, denn auch in ihm handelt es sich nicht um ein bloß äußerliches Wahrnehmen fremder Schuld, oder um ein Denken von Thatsachen, sondern um ein Verständniß ihrer Beweggründe, um ein geistiges Schauen ihrer Entstehungsgeschichte, um die Fähigkeit einer Betrachtung derselben vom Standpunkte des menschlichen Herzens aus. Eben deshalb ist als Weltrichter der Menschensohn verkündigt, welcher sündlos unsere Natur an sich genommen, schuldlos unsere Schuld getragen, und als ein barmherziger treuer Hoherpriester eine reine und heilige Sympathie mit unserer Schwachheit gehabt hat, und dadurch, daß er in allen Stücken versucht ward gleichwie wir, ein Helfer werden konnte, denen, die versucht werden.

Ich habe geglaubt, nicht klarer und bestimmter, als mit diesen Worten eines erleuchteten Lehrers der Gottesgelahrtheit jenes oben erhobene Bedenken zurückweisen zu können. Allein ich muß Sie bitten, demselben noch von einer andern Seite näher zu treten. Für uns nämlich, die wir die Aufgabe haben, als Lehrer mit sechs-, siebenjährigen Kindern von Geschichten zu reden, in denen die Sündentiefen des Menschenherzens offenbar werden, gewinnt jenes Bedenken eine durchaus concrete Gestalt. Es fragt sich nämlich: sind denn die Kinder jenes Alters, die wir vor uns haben, wirklich noch so durchaus unbekannt mit der Sünde, daß die Besorgniß gerechtfertigt wäre, wir seien die Ersten, die sie damit bekannt machten? Ich glaube nicht, meine Freunde, daß Sie mit aller Zuversicht diese Frage bejahen können. Ach, die meisten der Kinder, welche der Schule überwiesen werden, haben schon, ehe dies geschieht, das Böse in mancherlei Gestalt aus eigener Anschauung kennen gelernt, und nicht wenige derselben haben es an ihrem eigenen Herzen bereits erfahren, was es heißt: trotzen, ungehorsam sein, in die Sünde willigen. In Bezug auf diese fällt also jenes Bedenken von selbst. Ihnen stellen jene Geschichten nur das eigene Leben in das Licht des göttlichen Worts, und verhelfen ihnen zu einer heilsamen Verschärfung der bereits laut gewordenen Stimme des Gewissens. — Aber nun, sagen Sie, wie ist es mit denen, welche noch nicht von den Verschuldungen

wissen, wie sie in jenen biblischen Erzählungen uns vorgeführt werden? Es ist doch denkbar, daß unter den uns übergebenen Kindern auch solche seien, welche noch nie von Lüge, von Todtschlag gehört haben. Soll denn der Lehrer den Zauber dieser Unschuldswelt, in der das Kind noch lebt, zerstören, und — wenn er damit auch die Sünde selbst nicht in dem Kinde wach ruft — doch die Unbefangenheit vernichten, in der das Kind einen Frieden genießt, den keine menschliche Macht, wenn er einmal entschwunden ist, ihm wieder zu geben vermag? — Wohlan, meine Freunde, ich will auf Ihre Voraussetzung eingehen, ich will annehmen, daß es unter Ihren Schülern und Schülerinnen solche giebt, an welche jene Erscheinungen der Sünde noch nie mit einem Wort herangetreten sind. Das werden Sie zugeben müssen: einmal wird das, was bisher nicht geschah, dennoch geschehen; einmal werden sie zum erstenmal davon hören, daß der Mensch das Gebot des heiligen Gottes übertreten, daß er seine Hand nach dem Eigenthum seines Nächsten ausstrecken, daß er seinen Arm gegen das Leben seines Bruders erheben kann. Wie viel hängt davon ab, in welcher Weise ihnen bei diesem ersten Male die Sünde vorgeführt wird. Geschieht es mit Leichtfertigkeit, mit lachendem Muth, oder auch nur mit jener Gleichgültigkeit, die, wo von der Sünde die Rede ist, an ihr Gefolge und an ihren Sold nicht denkt, wie wenig wird das geeignet sein, einen tiefen Abscheu vor der Sünde und einen heilsamen Schrecken vor göttlicher Strafe in das Herz des Kindes zu pflanzen. Sie kennen die Macht des ersten Eindrucks; Sie wissen alle davon zu sagen, wie wichtig es sei, die Anfänge zu überwachen. Nun denn: wenn Sie die Aufgabe hätten, die Ersten zu sein, welche dem Kinde von der oder jener Sünde zu sagen haben, so ist Ihnen damit Gelegenheit geboten, ihm jene Vorführung mit all dem heiligen Ernst zu machen, von dem unter dem Beistande Gottes ein nachhaltiger Eindruck erwartet werden darf. Das göttliche Wort giebt Ihnen dazu untrügliche Anleitung. Wo es von einer Sünde erzählt, da berichtet es auch von ihrer Strafe, und mittelst der Darlegung dieses nothwendigen Zusammenhanges erweckt es jene Furcht vor dem heiligen und gerechten Gott, die vor der Sünde uns fliehen macht. Folgen Sie dieser

Anleitung mit der Treue, welche willig und — so lange das Auge dafür nicht aufgethan ist — blind den Weisungen folgt, welche das Wort der ewigen Wahrheit zeigt. Was Ihnen bis dahin ein peinliches Gefühl erweckte, wird Ihnen dann ein Gegenstand der Freude sein, und mit dem Bewußtsein von Ihnen geübt werden, daß Sie auch an dieser Stelle zur Ausrichtung eines heiligen Werkes an Ihren Schülern berufen sind.

Die Erziehung.

1.

Unarten der Kinder.

Gar häufig habe ich wahrzunehmen Gelegenheit gehabt, daß Ausschreitungen der Schüler von den Lehrern wie persönliche Beleidigungen, die jene ihnen anthun, aufgefaßt werden. Die nächste Folge dieser Auffassung ist die, daß der Lehrer durch die Vergehungen der Schüler in eine gereizte Stimmung versetzt wird. Haben diese doch nach seiner Annahme nicht blos das Gebot an sich übertreten, sondern zugleich den Dank, den sie ihm schuldig sind, aus den Augen gesetzt, und da, wo sie freudig und aus Liebe gehorchen sollten, eine Widersetzlichkeit geübt, die von Herzenshärtigkeit, ja von Tücke des Gemüthes zeugt. Ist es möglich, einer so tiefen Entartung gegenüber ruhig zu bleiben, oder nicht vielmehr Pflicht, in heiligem Zorne zu erglühen und denselben auch in seiner ganzen Stärke erkennbar zu machen? Von diesem, wie es scheint, sittlich und pädagogisch vollkommen gerechtfertigten Standpunkt aus wird nun die Strafe für das eingetretene Vergehen möglichst hoch bemessen und möglichst ernst verschärft. Der Züchtigung, der Strafarbeit, dem Nachbleiben wird das strafende, nicht selten das scheltende Wort hinzugefügt, und ihnen folgt ein Nachtragen und Nachgrollen, das noch nach Tagen und Wochen dem Schüler wie dem Lehrer manche Minute verbittert. Das Schlimmste aber dabei ist das Festhalten an dem Gedanken, daß der Schüler mit seinem Ungehorsam es wissentlich auf den Lehrer abgesehen, oder, wenn auch das nicht, ihn doch unwissentlich in seiner Autorität, seiner Würde, seiner Person verletzt habe. Wenn da und dort aus Lehrermund das Wort vernommen wird: Ihr

werdet mich noch zu Tode ärgern! und wenn im Allgemeinen die Ansicht verbreitet ist, daß der Lehrerberuf insonderheit deshalb ein so schwieriger sei, weil er täglichen Aerger unvermeidlich mit sich bringe, so ist das wesentlich verschuldet durch jene Art und Weise, die Unarten der Schüler anzusehen und aufzufassen. Bedenklicher aber noch als diese Folge ist es, daß dadurch die ganze Stellung des Lehrers zu den Schülern verschoben und seine Wirksamkeit nach einer gewissen Richtung hin gänzlich aufgehoben wird. Oder — sagen Sie selbst — kann es anders sein? Wird nicht der Lehrer, der jeden Ungehorsam, jede Nachlässigkeit, jede Uebereilung, jede ungenügende Leistung seiner Schüler als ein Attentat gegen sich selbst betrachtet, sich in einem anderen, als in einem Vertheidigungszustande jenen gegenüber fühlen können? Befinden sich nicht in einem solchen alle diejenigen Lehrer, deren erziehliche Einwirkung lediglich in dem Niederhalten der Ausbrüche jugendlichen Uebermuthes, in der strengen Ueberwachung pünktlicher Ablieferung und Ableistung häuslicher Arbeiten, in der Aufrechthaltung äußerlicher Ordnung besteht, und — ich frage es mit dem Gefühl der Wehmuth — ist die Zahl dieser Lehrer gering? O, mißverstehen Sie mich nicht so, m. Fr., als ob ich die hier namhaft gemachten Thätigkeiten für werthlos oder wohl gar für überflüssig erachtete. Nein, gewiß nicht! Aber das meine ich: der treue Lehrer, die sorgsame Lehrerin begnügt sich nicht mit ihnen; sie geht über diese Bestrebungen und Leistungen hinaus. Und daß sie dazu Muth, Freudigkeit, Kraft gewinne, dazu bedarf es allermeist einer anderen Auffassung von dem, was man an den Schülern Unart und an ihrem Thun verwerflich nennt. — Lassen Sie uns der Sache mit Unbefangenheit näher treten.

Woher stammen denn, so fragen wir zuvörderst, jene sittlichen Verirrungen der Kinder, welche uns so viel zu schaffen machen? Ich glaube nicht, daß es schwer ist, diese Frage zu beantworten, nicht einmal, daß es schwer ist, sie so zu beantworten, daß ich Ihrer Zustimmung im Voraus gewiß sein kann. Sie kommen daher, woher auch unsere, der Erwachsenen, Sünden stammen, aus dem verderbten Herzen, daß schon ein Prophet des alten Bundes ein „trotziges und verzagtes" Ding

nennt. In diesem Trotz mit seinem Eigensinn, seinem Widerspruch, seiner Harthörigkeit, in dieser Verzagtheit mit ihrer Unlust, ihrer Trägheit, ihrer Fortschrittslosigkeit kommt wohl Feindschaft wider Gott zu Tage, aber nicht Feindschaft wider uns, die wir des Kindes Lehrer sind, Feindschaft wider Gott, wie auch wir sie in unserem Herzen tragen, so lange noch eine Spur der Sünde in demselben wohnt. Und nun — was gebehrden wir uns denn, als seien wir beleidigt, wenn eins der uns anvertrauten Kinder sich vergeht? Was ärgern wir uns also, daß der Zorn unsre Wangen röthet, und das Auge rollt, als gälte es, eine uns angethane Schmach zu rächen? Für den Zorn ist hier kein Raum und kein Anlaß für die Rache. Aber Mitleid, herzliches Mitleid müssen wir haben mit dem armen Kinde, weil es mit uns leidet unter derselben Last der Sünde, weil es mit uns demselben Verderben anheim gefallen ist, das mit jener und durch sie in die Welt gekommen ist. Wie anders wird aus dieser Auffassung der Ton werden, in dem wir mit den Schuldiggewordenen reden! Wir werden nicht mehr eifern und geifern und mit scharfem Wort so tief als möglich verletzend in das Herz des Kindes einzudringen uns bemühen. Wir werden nicht mehr darauf sinnen, wie wir eine möglichst lange Scala dem Schüler wehethuender Strafen erfinden, von deren einer Stufe zur andern wir ihn bei vorkommender Gelegenheit foltern. Wir werden nicht mehr vom Aerger uns verzehren und vom Unmuth übermannen lassen, dergestalt daß wir thun, was uns gereut, und daß wir reden, dessen wir uns nachher zu schämen haben. Nein, wie der Arzt das Uebel des Kranken ansieht, zu dem er gerufen wird, so werden wir den Vergehungen und Fehltritten der Kinder gegenüber stehen, mit Ruhe und Besonnenheit überlegend, wie zu helfen ist, umherspähend in dem Bereiche unserer und fremder Erfahrung nach geeigneten Mitteln wider das besondere uns vorliegende Wehe, abwehrend alles, was ihm neuen Stoff zuführen, herbeiziehend alles, was seine zerstörende Macht brechen kann, geduldig, wachsam, unermüdlich, fürbittend. Wir werden auch nicht mehr meinen, alles gethan zu haben für des Kindes Erziehung, was in unserer Macht steht, wenn wir unseren Unterricht so einrichten, daß durch denselben an sich Auf-

merksamkeit, Lust zum Lernen, Liebe zum Fortschreiten in ihm geweckt wird; noch weniger werden wir uns damit begnügen, eine äußere Gesetzmäßigkeit zu erzielen, die pünktlich und sorgfältig den an sie gestellten Forderungen nachkommt. Weil wir in uns selbst hineinblicken, um das Kind zu verstehen, weil wir die Krankheit, die an ihm zur Erscheinung kommt, zugleich als unsere eigene erkennen, so werden wir uns nicht verbergen, daß jenen erwünschten Leistungen auch unedle Triebe zu Grunde liegen können, und darum werden wir uns angelegen sein lassen, auch diejenigen Lebenskräfte an das Kind heranzuführen, welche auf das Innerste seines Wesens einen umgestaltenden und veredelnden Einfluß auszuüben vermögen. Wir geben den Kindern gegenüber den Vertheidigungszustand von früher her auf, und wir treten dagegen ein in das Hirtenamt, das da weidet, in die Hirtentreue, die das Verirrte sucht und dem Verlornen nachgeht, und werden theilhaftig der Hirtenfreude, die an dem Wachsthum des Reiches Gottes ihre Wonne hat.

Ich habe nie einstimmen können in die Klage derer, welche das Amt des Lehrers ein geplagtes nennen; aber wenn ich da und dort aus dem Munde Solcher, die es trugen, es habe preisen hören, dann habe ich bei näherem Eingehen immer gefunden, daß dieser Preis der Auffassung des Berufes in dem hier angedeuteten Sinne und den daraus sich ergebenden nicht bloß beglückenden sondern auch heiligenden Erfahrungen entsprungen war. Sollte ich da nicht zu dem Wunsche berechtigt sein, daß überall in Haus und Schule die Zucht in dieser Weise geübt werden möchte? Ich habe sie nicht erfunden, diese Weise. Es ist die der größesten Schüler Ihres und meines ewigen Meisters. Und Der wird sie vertreten und mit seinem Segen begleiten.

2.

Anleitung zum Gebet.

Kaum dürfte sich unter Ihnen, meine Freunde, Einer finden, der, wenn er über die ersten Monate seiner Amtsführung hinaus ist, nicht schon lebhaft den Wunsch gehegt haben sollte, daß es doch möglich sein möchte, eine innigere Verbindung zwischen der Schule und dem Hause herzustellen, als bis dahin in den meisten Fällen besteht. Wir Lehrer werden fortdauernd zu der Wahrnehmung und zu dem Bekenntniß hingedrängt, daß die ursprünglichste Nahrungsquelle für das geistige Leben des Kindes in dem Hause zu suchen sei, und daß wir in möglichst nahe Beziehung zu derselben zu treten suchen müssen, wenn wir einen nachhaltigen Erfolg von unserer erziehenden Thätigkeit erwarten, ja wenn wir auch nur die rechte Anknüpfung für das finden wollen, was wir dem Kinde anzubieten haben. Bei aufmerksamer Beobachtung können wir täglich wahrnehmen, welch eine Förderung unsere Bemühung bei denjenigen Kindern erfährt, die daheim unter einer frommen christlichen Zucht stehen, und welche Hemmungen dagegen überall uns da bereitet sind, wo den Kindern daheim die sorgfältige Vater- und Mutterpflege fehlt. Es kann nicht ausbleiben, daß bei dieser Lage der Sache viel darüber gedacht und gesprochen und geschrieben worden ist, auf welche Weise wohl eine innigere und ersprießliche Verbindung des Hauses und der Schule zu gemeinsamer sich gegenseitig fördernder Thätigkeit herbeigeführt werden könne, und Sie werden von den Rathschlägen, die man hier zu geben pflegt, gewiß manche vernommen, vielleicht auch manche selbst zu befolgen versucht haben. Allein je öfter und je ernster das von Ihnen geschehen ist, um desto weniger wird Ihnen entgangen sein, wie selten es uns, den Lehrern und Lehrerinnen, gelingt, einen directen Einfluß auf die Gestaltung der häuslichen Sitte und Weise, insofern sie von förderndem oder nachtheiligem Einfluß auf die Schulerziehung ist, auszuüben. Es ist hier nicht unsere Aufgabe, den Gründen dieser Erscheinung nachzugehen; aber ersprießlich ist es, die Thatsache festzustellen, daß das Haus und die Familie fast in allen Fällen anderweitig so be-

stimmt organisirt und in sich so abgeschlossen sind, daß sie eine directe Einwirkung des Lehrers zu Gunsten der von ihm an den Kindern zu übenden Thätigkeit fast nie zulassen. Doch läßt diese Vergegenwärtigung noch immer die Frage offen, ob es der Schule nicht möglich sei, indirect einen Einfluß auf die Gestaltung des häuslichen Lebens auszuüben. Legen Sie, meine Freunde, dieser Frage nicht den Sinn unter, als beabsichtige ich die Thätigkeit der Schule über das ihr angewiesene Gebiet hinaus willkührlich und vielleicht sogar herrschsüchtig und einflußbegierig auszudehnen. Ich weiß es sehr wohl, daß auch hier das Wort des weisen Cleobulus von Lindus gilt: „Maaß zu halten ist gut," und daß auch hier „der Meister sich in der Beschränkung zeigt." Aber ich halte dennoch die oben beregte Frage fest, weil ich weiß, daß es gewisse Thätigkeiten der Schule giebt, bei denen sie schlechthin der Mitwirkung des Hauses gar nicht entrathen kann, wenn es ihr mit denselben nach Wunsch gelingen soll, und bei denen mithin, wenn unsere directen Einwirkungen abgeschnitten sind, auf indirecte wird gedacht werden müssen.

Der natürliche unmittelbar sich ergebende Weg zur Ausübung einer solchen indirecten Einwirkung sind die uns anvertrauten Kinder. Sie gehören für gewisse Stunden des Tages uns an. Es wird von uns gefordert, daß wir ihnen Etwas mitgeben, das sie nicht blos in das Haus, in das sie täglich zurückkehren, sondern das sie in das Leben, in ihre späteste Zukunft mit hineinnehmen. Es fragt sich also nur, ob sich nicht sollten Lehrstoffe auffinden lassen, die ihrer Natur nach so geartet sind, daß, wenn wir sie den Kindern in rechter Weise aneignen, sie auch einen heilsamen und belebenden Einfluß auf die Eltern auszuüben vermögen. Unter dem üblichen Material der Elementarschule findet sich Derartiges wenig. Das Meiste ist sogar, namentlich in der Form, in der es nach unserer gegenwärtigen Methodik behandelt und angeeignet wird, den Eltern unserer Schüler und Schülerinnen so fremd, daß sie sich mit demselben nicht zu befassen, in manchen Fällen nicht einmal zu befreunden vermögen. Erfahrungen der entgegengesetzten Art sind um so erfreulicher. Ich erinnere mich, mit welcher Befriedigung mir eines Tages der seel. Schulrath O. Schulz er-

zählte, er habe auf einer Geschäftsreise in Erfahrung gebracht, daß die von ihm herausgegebene Handfibel da und dort auch von den Alten mit Vergnügen gelesen werde, und er nahm keinen Anstand, diese Erfahrung als ein besonders erfreuliches Zeichen für die Gediegenheit seiner Arbeit für sich in Anspruch zu nehmen. Dieser Einzelfall erläutert, was wir hier deutlich zu machen wünschen. Es ist des Nachdenkens werth, ein Unterrichtsmaterial aufzufinden, das, wo möglich mit voraussichtlicher Gewißheit, von den Kindern an die Eltern kommt. Wir halten dazu Morgen-, Abend- und Tischgebete für besonders geeignet, und wir bitten Sie, mit uns der Verwendung dieses Unterrichtsstoffes noch weiter nachzusinnen. Vorhanden ist derselbe in fast allen Lehrbüchern für Elementarschulen. Wo er sich in diesen nicht findet, kann es dem Lehrer nicht schwer werden, denselben anderweitig sich zu verschaffen. Vielfach aber bleibt er ganz unbeachtet oder der Lehrer behandelt die genannten Gebete wie andere Lesestücke, und begnügt sich damit, sie lesen zu lassen, sie vielleicht auch durchzusprechen, und ihren Inhalt darzulegen, und damit ist die Sache abgethan. Diese Behandlung mag bei jedem andern Lehrstoff genügen, bei diesem genügt sie nicht. Ein Gebet soll nicht blos gelesen und verstanden, es soll in täglichen Gebrauch genommen, es soll geistig durchlebt und der Ausdruck eigenen Denkens und Empfindens werden. In Betreff der hier in Rede gestellten Morgen-, Abend- und Tischgebete muß also der Lehrer noch weiter fordern, daß sie auswendig gelernt, mit Ausdruck gesprochen, und bei den entsprechenden Gelegenheiten von den Kindern zur Anwendung gebracht werden. Die letztere Forderung läßt sich freilich nur in Form der Ermahnung an die Kinder bringen; denn einerseits ist es wichtig, keine Forderung an die Kinder zu stellen, deren Befolgung man nicht zu überwachen vermag; andererseits kann und soll das Gebet überall nur ein Act freiester Entschließung und der Ausdruck innerster Lebenserhebung sein. Aber je weniger hier der Ort ist, in dem gewöhnlichen Sinne zu fordern, um desto dringender ist der Anlaß, in heiliger Liebe zu bitten und zu ermahnen, zu bitten, daß das Kind die Mahnung seines Herrn und Heilandes nicht unbeachtet lasse, der es

durch den Schutz in der Nacht und durch zahllose Wohlthaten am Tage zu sich ziehen, und ihm Herz und Mund zu Dank und Bitte öffnen will, zu ermahnen, daß es Speise und Trank als göttliche Gaben empfange, und daß es nicht vergesse, dem Geber zu danken, der sie darreicht. Auch muß solche Bitte und Ermahnung nicht einmal, sondern wieder und immer wieder bei den mannigfaltigen dazu sich darbietenden Veranlassungen an die Kinder gelangen, damit ihrer Vergeßlichkeit aufgeholfen, und der Ernst des Lehrers in dieser Sache von ihnen gespürt werde; und sie muß sich verbinden mit der Frage an die Einzelnen, ob der wiederholten Ermahnung genügt werde. Lehrer und Lehrerinnen, die auch nur eine Ahnung davon haben, um welch ein wichtiges Stück des christlichen Lebens es sich bei dem Gebet und bei der Gewöhnung zu demselben handelt, werden hier Gelegenheit haben, die Unermüdlichkeit zu beweisen, die ein Grundzug einer rechten, treuen Lehramtsverwaltung ist. — Was aber wird, so Gott seinen Segen dazu giebt, aller dieser Bemühungen nächster Erfolg sein? Daß dies und jenes Kind Morgens und Abends seine Hände zum Gebet faltet, was es sonst nicht gethan, daß dies und jenes, wenn es sich zu Tisch setzt, Aug' und Herz dankend gen Himmel hebt, woran es sonst nicht gedacht. Ist das nicht schon des Segens viel? Und wenn nun eins und das andere diese feine Sitte durch die Jahre des Leichtsinns hinüber rettet in sein späteres Leben, wenn es das, was es zunächst nur auf Ihr Anrathen und Bitten that, endlich aus eignem, tiefem Herzensdrange thut, wenn es, herangewachsen, diese seine Weise zu empfinden und zu thun hinüberträgt und fortpflanzt auf ein nachkommendes Geschlecht — ist dann der Segen nicht noch voller, noch reicher? Und doch haben wir hier zunächst noch auf eine andere Frucht hinzuweisen, die zu erhoffen ist. Wenn nehmlich das Kind der von Ihnen ihm zu Theil werdenden Weisung folgt, und daheim Morgens und Abends und bei Tisch betet, liegt es nicht nahe, daß da sein Thun werden kann zunächst zu einer Bußpredigt für Vater und Mutter, die an ihren Kindern bisher die heilige Pflicht versäumten, es zu frommer Gebetsübung anzuhalten? dann zu einer Erweckung für sie, daß sie selbst das lang Versäumte wieder üben, und Gott im Gebet suchen lernen?

Anders wird Er, der Herr, ja überhaupt nicht gefunden, grübelnd nicht, klagend nicht, sondern betend nur; und wenn es also gelingt, diese Bahn zu zeigen, oder, wo sie dem Auge und dem Herzen nur verschüttet war, sie wieder frei zu machen — welche Segensfülle ist damit erschlossen? — Ach ich meine, es liege in dem Gedanken an die Möglichkeit, eine so weitgreifende Wirkung durch das hier in Rede gestellte einfache Mittel auszuüben, eine so große Aufforderung, dasselbe in Anwendung zu bringen, daß im Vergleich damit mein in gleichem Sinne bittendes Wort als überflüssig erscheinen muß.

3.

Erziehung zur Arbeitslust.

Das werden Sie ohne Zweifel mit mir als eine Hauptaufgabe der Schulerziehung anerkennen, daß die Kinder das Wesen der Arbeit in dem rechten Sinn auffassen lernen, daß man sie zeitig gewöhne, sie als das anzusehen was sie ist, als eine Uebung der Kraft, als ein Mittel zur Gewinnung des für das äußere Leben Nothwendigen, als einen Quell der edelsten und besten Freude, und daß man ihnen ein tiefes Gefühl davon beibringe, wie es kein größeres Unglück für den Menschen giebt, als nicht arbeiten zu können oder nicht arbeiten zu dürfen. Nicht minder werden Sie mir zuzugestehen geneigt sein, daß von der Art und Weise, wie man die Arbeit ansieht, und mit welchem Sinn man sich an derselben betheiligt, das Wohl und Wehe der meisten Menschen, die Freudigkeit ihres Wirkens und damit zum Theil selbst der Erfolg ihrer Bemühungen abhängt, und daß es sich daher hier um eine Sache von der weitgreifendsten Bedeutung handelt. Nur das ist die einer näheren Verständigung bedürfende Frage: Wie ist es anzufangen, daß die Lust und Liebe zur Arbeit in dem Kinde geweckt und dergestalt gestärkt werde, daß es dieselbe als ein unverlierbares Besitzthum aus der Schule herausnimmt?

Vor allem, dächte ich, sei dazu dienlich, die Thätigkeit in der Schule selbst fortdauernd unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Arbeit erscheinen zu lassen. Geschieht denn das nicht ohnehin? fragen Sie vielleicht mit einiger Verwunderung. O nein, es geschieht nicht immer. Sehen Sie nur näher zu und Sie werden gestehen, daß nicht wenige Lehrer in der Schule nur Arbeiten aufgeben, Arbeiten einfordern, Arbeiten nachsehen, beurtheilen und zurückgeben. Wo die unmittelbaren Einwirkungen des Lehrers auf diese Thätigkeiten sich beschränken, da ist nicht die Schule selbst die Arbeitsstätte für die Kinder, sondern das Haus; der Lehrer wird zum Arbeitgeber und die Schule gewissermaßen zum Comtoir, in welchem die anderweitig gefertigte Arbeit abgeliefert und nach dem Maaße ihres Werthes bezahlt wird. Ein solches Verfahren ist selbstredend nicht geschickt, die Liebe zur Arbeit in den Kindern zu wecken, weil bei demselben die Schule das Arbeiten selbst aus ihrer Mitwirkung entläßt, und nur die Ergebnisse der Arbeit ihrer Beurtheilung unterstellt. — Glücklicherweise ist die Elementarschule schon durch die Eigenthümlichkeit ihres Materials vor diesem Mißbrauch der ihr zugewiesenen Zeit und Kräfte größtentheils gesichert. Aber sie sollte davor gesichert sein auch durch das klare Bewußtsein ihrer Lehrer und Lehrerinnen, und wäre sie es, dann würde sie die ihr gestellte Aufgabe noch allseitiger und befriedigender lösen, als es gegenwärtig in den meisten Fällen geschieht.

Eine Schule ist wesentlich eine Stätte gemeinsamer Arbeit. Es muß in ihr gelehrt, aber sofort auch und unter der steten Einwirkung des Lehrers das Gelehrte auch gelernt werden, und nie und nirgend darf in ihr die eine dieser Thätigkeiten ohne die andere sein. Da sehen Sie leicht, wie viel Veranlassung und Aufforderung vorliegt, die Lust an der Arbeit in den Kindern zu wecken. Der Lehrer arbeitet mit den Kindern und indem er dies freudig thut, indem er in seinem ganzen Wesen es erkennbar macht, was für eine Freude es ihm gewährt, den Kindern zur Erlangung von Kenntnissen und Fertigkeiten seine Kräfte zu widmen, werden diese unmittelbar an solcher Anschauung inne, daß die Arbeit nicht eine Last, sondern eine Lust sei, und sie fühlen sich selbst unmittelbar hineingezogen in den

Bereich dieser fröhlichen Thätigkeit. Der Lehrer freut sich mit den Kindern, wenn ihnen ihre Arbeit gelingt, und ein sichtbarer Fortschritt die Mühe derselben lohnt, und so lernen sie früh aus eigner Erfahrung den Segen kennen, den der Fleiß nicht schuldig bleibt. An dem, was ihre Mitschüler leisten oder nicht, nehmen sie den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg, zwischen Trägheit und Rückschritt wahr, und es kann nicht fehlen, daß auch daraus ihnen Antrieb zur Thätigkeit erwächst. Aber das ist es nicht allein. An diese in der Schule zur Arbeit angeleiteten und in ihr geübten Kräfte kann dann auch mit der Zeit die Zumuthung gestellt werden, daß sie in freierer Weise auch daheim außerhalb der Schulzeit sich bethätigen. Ferner aber bedenkt der Lehrer auch bei den Forderungen, die er für die häuslichen Arbeiten stellt, daß ein Hauptzweck derselben dieser ist, die Freude der Kinder an der Arbeit als solcher zu mehren. Darum unterstellt er sowohl das Maaß als die Art der Aufgaben einer sorgfältigen Erwägung. Was das erste, das Maaß betrifft, so muthet er dem Kinde nicht mehr zu, als es mit frischem fröhlichen Muth zu bewältigen vermag. Er nimmt Rücksicht auf die in selbstständiger Bewegung noch ungeübte Kraft, auf die ihm zu Spiel und Erholung zu gönnende Zeit, auf die mancherlei Hemmungen, unter denen es vielleicht zu Haus arbeitet. Er erinnert sich selbst daran, daß *eine* mit Lust und vollem Feiß gefertigte Arbeit dem Kinde mehr Segen einträgt als deren *zehn*, die es mit Widerwillen zu Stande bringt. Er weiß, daß auf diesem Gebiet allermeist die Regel gilt: Wenig und gut ist besser als viel und schlecht. Nicht minder sorgfältig ist er in der Wahl dessen, *was* er aufgiebt. Nicht allein, daß die Aufgaben sich anschließen an den anderweitig behandelten Unterrichtsstoff und mit demselben unmittelbar in ergänzendem Zusammenhang stehen. Noch mehr: die Arbeiten für die häusliche Beschäftigung werden nicht gegeben ohne eine besondere *Anweisung* zur Anfertigung derselben. Das ist nothwendiger, als man gemeinhin durch Beobachtung dieses Grundsatzes anzuerkennen geneigt ist. Oder kennen Sie nicht die Noth der Kleinen, die mit ihrer Aufgabe im Diarium und mit der Weisung, sie zum folgenden Tage zu liefern, nach Haus kommen, und nun nicht

wissen, wie sie anfangen und fortfahren sollen in Lösung derselben? Kennen Sie nicht die Verlegenheit, wie dann Vater und Mutter und Tanten und Geschwister herbeigerufen werden, um längst vergessene Schulweisheit wieder aufzufrischen und durch unerlaubte Nachhülfe die Thränen des ungenügend angeleiteten Schülers zu stillen? Ach wenn je Einer von Ihnen Zeuge gewesen ist der bittern Reden, die da nicht selten über den die Kinder plagenden Lehrer laut werden, oder wenn Sie je in der Lage waren, Ihr eigenes Kind unter dem Leiden einer mangelhaften Vorbereitung zur Genügung der ihm auferlegten Pflicht bittre Thränen vergießen zu sehen, dann werden Sie eingestehen, wie nothwendig es ist, des Kindes häuslichen Fleiß durch eine sorgfältige Anweisung zur Anfertigung seiner Arbeiten zu einer es selbst erfreuenden Pflichterfüllung zu machen. Und wie sollte, von einer solchen, wenn sie sich alle Tage wiederholt, nicht die schöne Frucht erwartet werden dürfen, daß das Kind Freude haben lernt an sinnvoller, geistbildender Beschäftigung, ja daß es ihm ein Bedürfniß wird, Etwas zu Stande zu bringen mit seiner Kraft? —

Aber ich kann nicht umhin, hier eines Verfahrens zu gedenken, das meines Dafürhaltens so weit davon entfernt ist, die Liebe zur Arbeit in Kindern zu erwecken, daß es vielmehr eigens dazu erfunden zu sein scheint, diese Liebe, wo sie im Keime sich findet, zu ersticken. Ich meine die sogenannten Strafarbeiten. Ich weiß es wohl, was für dieselben gesagt zu werden pflegt; ich weiß es, wie sie nicht blos der Bequemlichkeit ihrer Anwendung auf allen Stufen und in allen Gegenständen des Unterrichts, sondern nicht minder dem augenblicklichen Erfolg, von dem sie begleitet sind, die Beliebtheit und die weite Verbreitung ihrer Anwendung verdanken. Aber ich kann nicht anders, ich muß heruntersagen, was ich wider sie auf dem Herzen habe, und in einem Briefe wird es ja auch gestattet sein, einmal eine Ansicht auszusprechen, die ich selbst hiermit als eine rein subjective bezeichne, und die ich somit dem Bereiche des Maaßgebenden zu entrücken wünsche. „Strafarbeit" klingt meinem Ohr, als müßte es zusammenstehn mit „Zuchthaus", „Peitsche", „Tretmühle" u. dgl. Strafarbeit — soll denn, darf denn dem Kinde eine Arbeit je zur Strafe

werden, soll sie ihm nicht Bildungsmittel, Kraftmesser, Stärkung, Genuß sein? Nennt aber nur Arbeiten, die ihr dem Kinde gebt, „Strafarbeiten“ und bald wird ihm jede Arbeit wie eine Strafe erscheinen. Ich wüßt' es anders zu machen, und — ich will es nur verrathen — ich hab' es auch anders gemacht, und — es ist doch gegangen. Wenn ein Kind nicht gelernt hatte, was ich ihm aufgegeben, so habe ich ihm verboten, die Aufgabe für die nächste Stunde mit den andern Schülern zu lernen, und — ich versichere es — vor diesem Verbot hatten die Schüler eine größere Furcht als vor zehn sogenannten Strafarbeiten. Mit diesem Verfahren habe ich die „Ehre der Arbeit“ gerettet, und ich bin mir bewußt, daß ich damit, so viel an mir ist, meinen Schülern früh gelehrt habe, daß Arbeit hoch zu halten sei, und daß es sich gebührt, nicht mit klagendem, sondern mit jubelndem Tone zu sagen: ich habe viel zu thun. Vielleicht gehört Muth dazu, dies dem gewöhnlichen allerdings grade entgegengesetzte Verfahren in Behandlung der Trägheit und der Nachlässigkeit einzuschlagen; vielleicht ist dazu auch eine gewisse eigenthümliche Stellung des Lehrers zu seinen Schülern erforderlich. Aber ich halte für wahr, was Jean Paul sagt: je edler man den Menschen behandelt, desto edler wird er, und ich weiß, daß mich meine Weise nie gereut hat und auch heut noch nicht gereut, weil mir die Ueberzeugung und die Erfahrung fest steht, daß durch sie ein nachhaltiger Gewinn denen zu Theil geworden ist, an denen ich sie erprobte.

4.

Anwendung des Erlernten.

Wenn Kinder von den häuslichen Schularbeiten reden, welche sie angefertigt haben, so hört man sie nicht selten sagen: ich habe noch eine deutsche Arbeit für den Lehrer und dann noch eine Rechenarbeit für den zu machen u. dgl. Diese Aus-

drucksweise, in welcher der Schüler die von ihm zu liefernde Arbeit als ein Werk bezeichnet, das er zum Vortheil des Lehrers liefert, ist nicht etwa eine inhaltslose Redensart, sondern es liegt ihr eine Vorstellung zu Grunde, der weiter nachzugehen der Mühe werth ist. Darüber werden wir auch sogleich einverstanden sein, daß wir hier einer grundverkehrten Anschauung begegnen. Denn was kann thörichter sein als die Annahme, daß die häuslichen Arbeiten von den Schülern im Interesse des Lehrers angefertigt werden. Auch darüber sind wir gewiß einig, daß eine solche Vorstellung nimmermehr von heilsamen Wirkungen sein kann. Es ist der unveräußerliche Vorzug der Wahrheit, daß sie heilsame Wirkungen auch auf unseren Willen ausübt, während dagegen der Irrthum, die Verkehrtheit auch in ihren Wirkungen auf unsere Entschließungen sich nur als verderblich erweisen können. Gewiß hat daher auch mancher von Ihnen, meine Freunde, den Versuch gemacht, den Kindern auseinander zu setzen, wie thöricht und wie unwahr sie reden, wenn sie sagen: ich habe für den und für jenen Lehrer zu arbeiten. Sie haben ihnen vorgehalten, daß die Arbeiten, welche von ihnen gefordert werden, ihre Kraft üben, ihre Kenntnisse befestigen, ihre Fertigkeiten mehren sollen; Sie haben ihnen nachgewiesen, daß die dadurch gewonnenen Vortheile Niemandem früher und Niemandem mehr als ihnen selbst, den Kindern, zu Gute kämen; aber Sie werden auch hier wie sonst wohl die Erfahrung gemacht haben, daß sich Irrthümer bei Kindern auf dem Wege der Beweisführung nur sehr schwer bekämpfen lassen, weil ihnen die Grundanschauungen fehlen, von denen diese Bekämpfung ihren Ausgang nehmen muß, und daß daher hier mit Sicherheit kein anderer Weg beschritten werden kann, als der immer sicherste der unmittelbaren Veranschaulichung. Mit andern Worten: Wollen wir die Kinder von dem verderblichen Wahne befreien, daß sie die ihnen aufgegebenen Arbeiten für den Lehrer anfertigen, so müssen wir ihnen den Beweis dafür, daß sie zu ihrem eigenen Nutzen und Frommen ihre Schularbeiten anfertigen, in die Hand geben. Wie geschieht das? Ich meine so, daß man ihnen Gelegenheit giebt, von dem, was sie gelernt haben, unmittelbar Gebrauch zu machen. Am leichtesten

kann dieser Forderung beim Lesen entsprochen werden. Hier macht sich, was wir verlangen, gewissermaßen von selbst. Das Kind macht von seiner Lesefertigkeit daheim sofort eine Anwendung; es unterhält sich selbst, indem es liest; es merkt, wie es durch Lesen Neues erfährt und seine Kenntnisse bereichert; es macht vielleicht sogar die Wahrnehmung, daß es durch Vorlesen Vater und Mutter erfreut und ihnen Unterhaltung gewährt, und es kann nicht fehlen, daß diese Wahrnehmung seinen Eifer erhöht, sein Verlangen, immer besser zu lesen, anreizt. Schwieriger schon ist die Durchführung des hier angeregten Verfahrens beim Schreiben. Denn es hat den Anschein, als ob von dem Kinde wohl nicht etwas geschrieben werden könne, was ihm oder einem Andern zum Vortheil gereicht. Bei näherer Erwägung ergiebt sich jedoch auch hier, was wir suchen. Wenn wir nämlich zu den ersten Ab- und Aufschreibeübungen die Stoffe verwenden, welche das Kind auch mit dem Gedächtniß sich aneignen soll, so werden wir es leicht zu der Wahrnehmung hinleiten können, daß das, was es geschrieben hat, mit größerer Leichtigkeit von ihm gelernt wird, und es wird dergestalt alsbald zu der Auffassung kommen, daß auch seine Schreibübungen ihm einen unmittelbaren Vortheil gewähren. Beim Rechnen fühlt jeder Lehrer das Bedürfniß, das Kind alsbald zur Lösung von Aufgaben mit angewandten Zahlen anzuleiten, und umsichtige Lehrer stellen derartige Aufgaben schon bei der Behandlung des ersten Zahlenkreises. Sie haben bemerkt, daß dadurch die Freude des Kindes am Rechnen wächst, aber sie haben vielleicht nicht immer es sich zum vollen Bewußtsein gebracht, daß der letzte Grund dieser Freude am Umgehen mit Beispielen aus dem Leben eben darin liegt, daß daran dem Kinde die Anwendbarkeit der von ihm erlangten Kenntnisse zur Anschauung komme. Am schwierigsten ist, wie leicht erkannt und zugestanden werden wird, die Anwendung des hier angedeuteten Verfahrens beim Religionsunterricht. Zwar Einiges von dem, was in ihm die Kinder erlernen sollen, läßt gleichfalls eine unmittelbare Benutzung im Leben zu, und bei diesem Lehrstoff ist zu solcher Anwendung zu ermahnen und aufzufordern. Dahin rechne ich namentlich die Gebete, die das Kind lernt, und in Beziehung auf diese habe ich bereits in

einem früheren Sendschreiben nachgewiesen, wie das Kind anzuleiten ist, sie in Gebrauch zu nehmen. Aber was es sonst in dem Religionsunterricht an biblischen Geschichten, an Sprüchen und Liedern zu lernen angewiesen wird, scheint sich der unmittelbaren Anwendbarkeit im Leben des Kindes bei weitem seinem größten Theile nach zu entziehen. In der That ist dem so, und ich bin keinesweges willens, den Gegenbeweis dafür hier anzutreten. Ich könnte freilich eine nicht geringe Anzahl von Wahrheiten aus diesem Gebiete herausheben und vorführen, die ihre unmittelbare Frucht auch in dem kindlichen Leben nicht schuldig bleiben sollen. Allein es scheint mir wichtiger, grade dies als eine Eigenthümlichkeit des Religionsunterrichts hervorzuheben, daß bei weitem die größte Anzahl der in ihm zur Behandlung kommenden Wahrheiten ihre volle Verwerthung in dem nächsten Moment und in den auch dem frühesten Alter zugänglichen Verhältnissen nicht zulassen, sondern dieselbe in dem weiter sich ausgestaltenden Leben erwarten. Es scheint mir angemessen, nicht allein daß der Lehrer bei seinem Religionsunterricht sich mit diesem Bewußtsein erfülle, sondern auch, daß er seine Schüler bei geeigneter Gelegenheit auf diese weithin bis in die letzte Stunde, ja bis über das Grab hinausreichende Wirksamkeit derjenigen Erkenntnisse verweise, welche den Inhalt seines Religionsunterrichts ausmachen. Dadurch wird ihre Bedeutung offenbar nicht abgeschwächt, sondern gehoben, und das Interesse für sie nicht vermindert, sondern auf das Entschiedenste gesteigert und in seinem wahren Lichte gezeigt werden. Aber es wird dies erst mit allem Nachdruck geschehen und zur vollen Klarheit gebracht werden können, wenn grade im Gegensatz gegen den hier hervorgehobenen Character der religiösen Erkenntniß dies als das Characteristische der auf die irdischen Dinge sich beziehenden Wahrheiten und Fertigkeiten zur Anschauung gebracht wird, daß sie bereits in jedem nächsten Moment zur Verwerthung kommen, daß aber diese Verwerthung eben auch nur eine endliche ist, und eine in die Ewigkeit hineinreichende Verheißung *nicht* hat.

Hier angelangt, meine Freunde, muß ich das Geständniß ablegen, daß ich es mit dem Vorstehenden noch auf ein Anderes abgesehen habe, als auf die Beantwortung der Frage, wie man

den Kindern die Rede, daß sie für Den und Den arbeiten, aus dem Munde zu nehmen habe. Machen Sie nehmlich den Versuch, die Kenntnisse und Fertigkeiten, zu denen Sie die Kinder anleiten, in unmittelbare Beziehung zu dem Leben zu setzen, so werden Sie wahrnehmen, daß Sie daran zugleich ein Regulativ für das gewinnen, was unfehlbar in die Elementarschule hineingehört und für das, was dieselbe aus ihrer Behandlung auszuscheiden hat. Sie wissen, wie oft in neuerer Zeit von der Nothwendigkeit geredet worden ist, den Lehrstoff der Elementarschule zu beschränken, und ihn auf das Maaß des Nothwendigen zurückzuführen. Allein Sie wissen auch, daß es schwer und daß es weitläuftig, wenn nicht gar unthunlich ist, dies Nothwendige im Einzelnen anzugeben. Unschwer aber ist es, dies Nothwendige zu erkennen, wenn man es nach dem Maaßstabe bemißt, der hier dargeboten wird. Die Elementarschule hat, mit der Erweiterung, welche dieser Satz durch das vorher über den Religionsunterricht Gesagte von selbst empfängt, unmittelbar für das Leben zu bilden, und dieser Grundsatz beherrscht die Auswahl des in ihr zu behandelnden Lehrstoffes so, daß meines Erachtens auf jeder Stufe nur das ihr zugehört, was sofort zur Verwerthung kommen kann. Halten Sie diesen Gesichtspunkt fest, so werden Sie — um die Anwendung auf Besonderes zu machen — es sofort als unangemessen erkennen, die Schüler der Elementarschule mit so großen oder mit so benannten Zahlen rechnen zu lassen, wie sie im gewöhnlichen Leben nicht vorkommen. Sie werden sofort zugestehen, daß die Einübung künstlicher Schriftarten nicht in die Elementarschule gehört, weil die sofortige Anwendbarkeit derselben nicht vorliegt. Fürchten Sie nicht, daß durch die Anwendung des hier beregten Prinzips der Umfang des Elementarlehrstoffs sich allzusehr verenge. Mit dem Wachsen des Kindes wächst auch die Zahl seiner Berührungspunkte mit dem Leben, wächst auch seine Fähigkeit, das in der Schule ihm Angeeignete in praktischen Gebrauch zu nehmen, und Sie brauchen dem dergestalt gewiesenen Weg nur nachzugehen, um es zu einem Ziele zu führen, von welchem aus es der Fortbildung durch das Leben selbst sicher übergeben werden kann. Auch ist die Entwicklung der — wenn ich so sagen darf — idealen

Seite seines Lebens durch den religiösen über die nächste Verwendbarkeit hinausreichenden Lehrstoff vollständig und in fruchtbarster Weise gesichert. Abgewehrt aber ist alles in dem Leben nicht Wurzelnde und aus demselben sich nicht Nährende, alles aus besonderer Liebhaberei des einzelnen Lehrers Herangezogene, alles nur schön Klingende, aber alsbald der Vergessenheit anheim Fallende und damit Raum geschafft für das, was nutzt, was dauernden Werth hat, und darum als ein in der Schule nur Begonnenes im Leben selber weiter wächst. Darf man das klein und verächtlich schelten, was eine solche Zukunft hat?

5.

Absprechen über die Persönlichkeit.

Nicht von leidenschaftlichen Lehrern allein, sondern auch von solchen, die sich zu den besonnenen rechnen, ja am meisten von denen, die den Anspruch auf eine langjährige Erfahrung wie einen Ruhm vor sich her tragen, hört man, daß sie gelegentlich ihren Unwillen mit einem einzelnen Schüler in dem Ausrufe Luft machen: Du taugst ganz und gar nichts; du bist ein durch und durch nichtsnutziger Bube; aus dir wird nimmermehr was Ordentliches werden! und Aehnliches in mannigfaltigster Verschärfung je nach den Umständen. — In einem dergestalt formulirten Tadel liegt ein Doppeltes, zunächst nehmlich ein Absprechen über die ganze Persönlichkeit des Getadelten, und zweitens eine Aussage über seine Zukunft. Lassen Sie es sich nicht wundern, daß ich mit dieser Bemerkung vorhabe, mich auf eine Zergliederung eines gewiß oft genug nur in der Hitze ausgesprochenen Wortes einzulassen. Mir erscheint das Verhältniß eines Lehrers zu seinen Schülern überall als ein zu wichtiges und heiliges, als daß ich zugestehen könnte, es dürften innerhalb desselben unbedachte Worte gewechselt, leere Redensarten in Anwendung gebracht werden. Lehrer, die der oben angeführten oder ähnlicher Bezeichnungen sich bedienen,

müssen es sich gefallen lassen, daß man dem, was sie sagen, näher rückt und nach seinem wahren Inhalt fragt, und indem ich mich anschicke, dies zu thun, glaube ich nicht, etwas Ungerechtfertigtes zu unternehmen, sondern vielmehr Ihnen einen Dienst zu leisten.

Lassen Sie uns zunächst das Stück jener verwerfenden Rede ins Auge fassen, welches, wie ich behauptet habe, ein Absprechen über die ganze Persönlichkeit des Schülers in sich schließt. Ist es etwas Anderes, wenn Sie sagen: du bist ein ganz nichtsnutziger Bube, du taugst ganz und gar nichts? Aus einer einzelnen oder — meinetwegen — aus zehn Vergehungen des Kindes ziehen Sie den Schluß, daß es innerlich durch und durch verderbt sei, und sprechen diese Folgerung voll und dreist aus. Haben Sie ein Recht dazu? Ich antworte entschieden: Nein. Was kennen Sie denn von dem Schüler, über den Sie so aburtheilen? Offenbar doch nur die Erscheinungen seines Wesens, welche vor Ihren Augen hervorgetreten sind. Halten Sie diese mit der ganzen Persönlichkeit für identisch? Sie können es nicht; Sie müssen zugestehen, daß sich in dem Schüler Manches von sittlichem Leben und geistiger Erregung finden kann, wovon Sie keine Ahnung haben, und das nie Ihrer Wahrnehmung sich darbietet. Die Gedanken desselben, die geheimsten Bewegungen seines Herzens, selbst die Aeußerungen dieser auf anderen Lebensgebieten sind Ihnen großentheils fremd; und dennoch wagen Sie es, ein Wort über ihn auszusprechen, das ein Wissen um die ganze Persönlichkeit zu seiner nothwendigen Voraussetzung hat? Ich frage nochmals: geben Ihnen die erwähnten Umstände ein Recht dazu? Ich darf nicht zweifeln, daß Sie diese Frage mit Nein beantworten. Vielleicht aber ist Ihnen diese von der Natur versagte Erlaubniß durch Den gegeben, der ein Herr ist auch der natürlichen Dinge. Er spricht: Richtet nicht! Was heißt das: richten? Richten heißt nicht: urtheilen, an dem Maaßstabe des Gesetzes oder einer für besondere Fälle geltenden Regel messen, sondern es heißt: aburtheilen, ein Endurtheil fällen. Der Herr verbietet nicht, die einzelnen Handlungen eines Menschen in das Licht unseres Urtheils zu stellen. Wie oft kommt ein Lehrer in die Lage, diese Thätigkeit üben zu müssen, und wie kann über-

haupt die Verwaltung seines Amtes ohne dieselbe gedacht werden? Wohl aber verbietet er, die ganze Person unserem Urtheil zu unterstellen, und er verbietet es darum, weil wir über sie eben kein Urtheil haben, weil wir sie ihrem ganzen Wesen und Werth nach nicht kennen. Solch ein Urtheil zu fällen ist allein Sein Recht, weil er allein weiß, „was im Menschen ist," weil er allein das Wissen hat, das die nothwendige Bedingung und Voraussetzung des Richtens ist.

Machen Sie sich endlich noch gegenwärtig, was der Erfolg eines solchen dem Schüler entgegengeworfenen Wortes sein muß. Lassen Sie uns, um das zu übersehen, den günstigsten Fall setzen, und annehmen, daß dem betreffenden Schüler des Lehrers Wort wie ein heiliges gilt, und wie von oben herab zu ihm geredet ihm erscheint. Muß denn ein solches, ihn als „nichtsnutzig" bezeichnendes Urtheil ihn nicht niederschmettern und alles Muthes zum Vorwärtsstreben ihn berauben? Beabsichtigen Sie diese Wirkung? können Sie sie beabsichtigen? Muß es Ihnen nicht vielmehr darauf ankommen, des Schülers unbenutzte Kraft aufzustacheln und anzutreiben zu neuer Anstrengung? O wie weit ab von solchem Erfolg führt das von Ihnen in Anwendung gebrachte Mittel! Nein, Sie können, was Sie in dem hier besprochenen Sinne sagen, nicht aussprechen, ohne selbst bei nur einiger Ueberlegung inne zu werden, daß Thörichteres kaum geschehen kann, als wenn der Lehrer mit heftigem, absprechendem Urtheil über die Person des Schülers herfährt, und sie als eine in Grund und Boden verlorne bezeichnet. Darum Vorsicht, Besonnenheit, wo es sich um eine derartige Aeußerung handelt!

Zu derselben Mahnung ist reichlich Veranlassung, wenn wir der andern oft genug leichthin gebrauchten Redeweise: „Aus dir wird nimmermehr etwas Gescheutes werden" u. dgl. schärfer ins Auge sehen. Denn um zunächst an das zu erinnern, worauf wir so eben hingewiesen haben: Versprechen Sie sich denn von einem so den Schüler wegwerfenden Urtheil irgend einen heilsamen Erfolg? Ich kann, so weit ich sehe, von jenem Wort nur die Wirkung erwarten, daß der, zu dem es gesprochen wird, in dem Innersten seines Lebens gekränkt werde, und diesen Erfolg kann ich nimmermehr einen heilsamen

nennen. Ich weiß aber auch, daß die bezeichnete Wirkung jener Rede vielfach ganz ausbleibt, und ich kann darin nur die gnädige Bewahrung Dessen erblicken, der die Kinder vor allerlei Uebel, warum nicht auch, wo es nöthig ist, vor unbedachtem Lehrerwort schützt. Denn ein solches ist es doch wahrlich, wenn Sie über die ganze Zukunft eines Ihrer Schüler absprechen. Kennen Sie denn die Kräfte, welche das Leben für die weitere Entwicklung des von Ihnen Verworfenen noch in Bewegung setzen wird? Oder übersehen Sie vielleicht überhaupt das Vorhandensein dieser Kräfte? Leid und Freude, Ueberfluß und Entbehrung, Einsamkeit, Gesellschaft und tausend andere Dinge üben, je nachdem sie so oder anders an den Menschen herantreten, einen Einfluß auf ihn aus, gegen den der Einfluß der Schule vielfach ganz zurücktritt. Wissen Sie, wie viel von alle dem und unter welchen Umständen an das Kind in seinem späteren Leben herantreten und in welcher Weise es sich davon werde bestimmen lassen? Wenn Sie aber darauf antworten müssen: Nein das kann ich nicht! dann bescheiden Sie sich doch auch, daß Sie es nicht vermögen, über die Zukunft ihres Schülers eine zweifellose Aussage zu machen. Ueberdies ist es ein eigen Ding um die bei der Erziehung mitwirkenden Factoren. Abgesehen davon, daß wir sie nicht alle kennen, sind auch die Producte, die sie ergeben, nicht überall die gleichen. Ich berufe mich für diese Behauptung auf die unbestrittene Thatsache, daß Kinder von denselben Eltern geboren und unter den gleichen Einflüssen erwachsen, doch oft in ihrem späteren Leben als sehr verschieden sich erweisen. Der Grund davon liegt offenbar darin, daß wir auch selbst die in dem gegenwärtigen Moment vorhandenen und wirkenden Erziehungsfactoren nicht vollständig erblicken, und daß ein wesentliches ihr Resultat bestimmendes Stück in den Grundelementen besteht, die der besonderen Natur jedes Individuums zur Basis dienen. Dieser allgemeinen Vergegenwärtigung steht eine Erfahrung bekräftigend zur Seite, welche wenigstens den Aelteren unter Ihnen nicht fremd sein wird. Denken Sie an Ihre eigenen Mitschüler, und fragen Sie, ob diejenigen unter denselben, welche damals die ausgezeichnetsten waren, stets den ersten Platz einnahmen, und von den Lehrern am meisten belobt wur-

den, auch in ihrem späteren Leben die Hoffnungen erfüllten, welche auf Grund dieser ihrer Schülerleistungen in sie gesetzt wurden. Bei solcher Vergegenwärtigung wird, ich bin es überzeugt, Ihnen Mancher beifallen, der für einen der besten Schüler galt, und später in keinem Stück sich über die Mittelmäßigkeit erhoben hat. Umgekehrt aber werden Sie sich auch manches Andern erinnern, mit dem es in diesem und jenem Gegenstande nicht recht fort wollte, der darum bald da, bald dort getadelt ward, und der doch in seinen gegenwärtigen Verhältnissen bedeutend, in seinen Unternehmungen glücklich und von seinen Mitbürgern hochgeachtet ist. Lassen Sie mich diesen Ihren eigenen Erinnerungen einige historische Beispiele zur Seite stellen. Linné, der berühmte Naturforscher, ward in seinem zehnten Jahre der lateinischen Schule in Wexiö übergeben. Er entsprach jedoch den Anforderungen, welche seine Lehrer an ihn machten, so wenig, daß sein Vater den Vorsatz faßte, ihn zu einem Schuhmacher in die Lehre zu thun. Von Pestalozzi erzählt Blochmann in der Lebensbeschreibung desselben: „In der Schule betrieb er einige Unterrichtsfächer mit großer Vorliebe, und setzte andere hintenan, indem ihn das Wesen derselben meist lebendig und richtig ergriff, ihre Form dagegen gleichgültig ließ. Indem er daher in einigen Theilen eines bestimmten Unterrichtsfaches hinter seinen Mitschülern weit zurückstand, übertraf er sie in einigen andern Theilen derselben in hohem Grade. Weil es ihm auch hier an Gewandtheit und an Herrschaft über die Form fehlte, meinten einige seiner Lehrer, es werde nie etwas Rechtes aus ihm werden." Endlich erinnere ich an das Urtheil des später so berühmten Arztes Heim über den Knaben Alexander von Humboldt, „daß er schwer von Begriffen sei und nicht viel aus ihm werden würde."

Die Schule kann der Natur der Sache nach nur mit denjenigen ihrer Zöglinge vollkommen zufrieden sein, welche, so weit dies überhaupt möglich ist, in allen Gegenständen des Unterrichts einen gleichförmigen Fortschritt beweisen; das Leben dagegen wird nicht allein dadurch befriedigt, sondern fordert es sogar, daß Ausgezeichnetes nach einer Richtung hin geleistet werde. Es fragt den, der als Künstler Hervor-

ragendes zu Stande bringt, nach seinen wissenschaftlichen Kenntnissen gar nicht; dem Gelehrten gesteht es fast ohne Weiteres zu, eine schlechte Hand schreiben und sich über gewisse conventionelle Umgangsformen hinwegsetzen zu dürfen. Ueberdies schlägt es die Energie des Wirkens aufs Höchste an, und lohnt dieselbe mit dem augenfälligsten Erfolg; dadurch zieht es in den Kreis seiner Würdigung gewisse Momente menschlicher Thätigkeit, die, wo sie in der Schule zur Erscheinung kommen, von dem Lehrer in der Regel mehr mit Unmuth wahrgenommen, als mit Wohlgefallen gepflegt werden, weil grade diese Aeußerungen einer energischen Natur die in der Schule nothwendige Massenbehandlung durchbrechen, und der Bearbeitung nach der Schablone am meisten widerstreben. Finden Sie in dem allen nicht reichliche Berechtigung zu der Warnung: Seien Sie vorsichtig in dem Urtheil über die Zukunft Ihrer Schüler?

6.

Die erste Knabenklasse.

Die erste Knabenklasse einer mehrklassigen Elementarschule in guter Ordnung zu erhalten, gehört zu den schwersten disciplinarischen Aufgaben, welche Lehrer zu lösen haben. Die Schüler dieser Klasse sind in diejenigen Jahre getreten, welche man mit einem sehr bezeichnenden Namen die Flegeljahre zu nennen pflegt. Sie fangen an zum Bewußtsein ihrer körperlichen Kraft zu kommen, und der Geist ist noch nicht genug erstarkt, um überall der leiblichen Ueberfülle Herr zu werden. So geschieht es, daß sie sich allewege dazu verlockt fühlen, aus den Schranken einer schulgerechten Gebundenheit herauszutreten, und an den Mitschülern wie an den Lehrern ihren Uebermuth geltend zu machen. Sie sinnen auf allerlei Schwänke, sind schwerhörig für Ermahnungen, dagegen aufgelegt zu Widersetzlichkeit, und können mit alle dem ihren Lehrern das Leben recht

sauer machen. Dazu kommt, daß diese gemeinhein schon in einem höheren Alter stehen, denn es gilt — leider — noch immer für eine besondere Auszeichnung, in den oberen Klassen zu unterrichten. Was ihnen auf dieser Lebensstufe für die Behandlung ihrer Schüler an Erfahrung zu gute kommt, das geht ihnen vielfach an Willigkeit, Nachsicht zu üben, und die Eigenthümlichkeit des jugendlichen Alters zu berücksichtigen, wieder ab, und so erklärt sich da auf diese und dort auf die andere Weise die immer wieder vorkommende Erscheinung, daß in der Elementarschule keine Klasse zu so vielen Klagen Veranlassung giebt, als die erste Knabenklasse. Je mehr hier alles, was diese Klage veranlaßt, in der Persönlichkeit einerseits der Schüler, andererseits der Lehrer, oft und meistentheils beider wurzelt, um desto schwerer ist es, einen abhelfenden Rath zu geben. Und doch sind die aus diesen Zuständen erwachsenden Nachtheile oft so erheblich, daß sie das Gedeihen einer Schule wesentlich beeinträchtigen, und ihre Leistungen merklich gefährden können. Grade in dieser Klasse soll ja das, was an Kenntnissen und Fertigkeiten bis dahin angelegt worden ist, zum Abschluß gebracht werden. Von hier aus sollen die Knaben unmittelbar ins Leben treten, und daher wird mit Recht diesem Ausgange ihrer Schulzeit von den Eltern mit besonderer Erwartung entgegen gesehen. Man ist geneigt, nach Maaßgabe dieses Ausgangs auf ihre künftige Entwickelung entweder besorglich oder freudig hinzublicken, und es fehlt daher nicht, daß man das Gesammturtheil über eine Schule durch das bestimmen läßt, was sie in diesem ihrem Gipfelpunkt leistet. Bei dieser Lage der Sache wird es wenigstens nicht überflüssig sein, auf ein Mittel hinzuweisen, daß dem hier beregten Nothstande in vielen Fällen abzuhelfen geschickt sein dürfte. Es ist, daß ich es kurz sage, ein treues, festes Zusammenhalten der Lehrer an derselben Anstalt, es ist eine würdige Collegialität. Es soll mich nicht befremden, wenn dieses Wort auf den ersten Anblick vielleicht Ihre Verwunderung erregt; allein ich werde es versuchen, den Beweis für die Wahrheit desselben anzutreten. Wenn die Schüler einen lebendigen Eindruck davon empfangen — und die Schüler der Oberklasse einer mehrklassigen Elementarschule sind fähig, einen solchen in sich aufzunehmen

— daß die Lehrer an ihrer Anstalt treu und fest zusammenhalten, und daß jeder die Unbill, die dem einen von ihnen widerfährt, so ansieht, als sei sie ihm selbst widerfahren, dann gewinnt dadurch das Ansehn und die Macht der Schwächeren unter ihnen eine Stütze, welche disciplinarische Ausschreitungen der Schüler auf das Entschiedenste zurückhält. Es liegt nehmlich in der Vorstellung von jeder durch einen gemeinsamen Willen verbundenen Gesammtheit eine imponirende Macht, der gegenüber lose oder wohl gar freche Willkür zurückschreckt. Noch immer haben, um an eine historische Thatsache zu erinnern, aufrührerische Rotten vor der Gewalt wohldisciplinirter, die Treue bewahrender Truppen weichen müssen, auch wenn sie diesen an Zahl zehnmal überlegen waren. Das ist nicht die Wirkung der zusammengehaltenen physischen Kraft, es ist vielmehr die moralische Wirkung, die eine einheitlich verbundene Menge auch auf das roheste Gemüth unwillkürlich ausübt. Es liegt ein geheimnißvoller Zauber darin, so viele freie Wesen dem Winke eines einzigen Willens gehorchen zu sehen, und ich bin überzeugt, daß der Reiz, den militairische Massenübungen für den Beschauer haben, mehr aus diesem Umstande zu erklären ist, als aus dem Vergnügen an der dabei entwickelten militairischen Pracht. Weisen Sie diese Andeutungen nicht als ungehörig zurück; sie bekräftigen in der That, was hier zu beweisen ist, daß in der Zusammengeschlossenheit einer Minderheit eine die zerflossene Mehrheit überwindende Macht liegt. Auch gegen den schwächsten Lehrer werden die Schüler sich nicht aufzulehnen wagen, wenn sie wissen, daß das ganze Lehrer-Collegium in fester Einheit und Einmüthigkeit hinter ihm steht. Der Respekt vor dieser Macht ist um so größer, je geheimnißvoller sie ihrer Natur nach dem Schüler erscheint, und je entfernter seine eigene Erfahrung noch ist von der Erkenntniß ihres innersten Wesens.

Aber es entsteht freilich nun die Frage: wie ist es möglich, die Schüler zu der lebendigen Anschauung dieses collegialischen Zusammenhaltens zu führen, und ihnen wenigstens von Zeit zu Zeit einen Einblick in dasselbe zu gewähren? Am nächsten liegt es, die **Austheilung der Zeugnisse** auch für diesen Zweck zu benutzen. Es scheint mir ein unbedingtes

Erforderniß einer erfolgreichen Censurvertheilung, daß dieselbe in der Gegenwart aller an der Schule thätigen Lehrer vollzogen werde. Wenn Zeugnisse, Versetzungen und was mit ihnen zusammenhängt, überall nicht zu Stande kommen sollten, ohne gemeinsame Berathung der Lehrer, wenn aber selbstredend von diesen Berathungen als solchen die Schüler nicht Zeuge sein können, so darf es wenigstens an einem den Schülern erkennbaren Ausdruck dafür nicht fehlen, daß man ihren Fleiß und ihre gesammte Führung einer gemeinsamen Beurtheilung unterstellt. Die vereinigten Unterschriften der Lehrer unter den Censuren genügen für diesen Zweck nicht, denn jede derselben wird besonders vollzogen. Wenn aber an dem Tage, an welchem diese Zeugnisse den Händen der Schüler überwiesen werden, dies mit einer der Sache angemessenen Feierlichkeit, und in Gegenwart aller Lehrer geschieht, so tritt dadurch den Schülern das Lehrer-Collegium in einer Zusammengeschlossenheit vor die Augen, die den Eindruck der in demselben niedergelegten Urtheils- und Machtfülle nicht schuldig bleiben wird. Ich glaube jedoch, daß für denselben Zweck noch ein anderes Mittel in Anwendung genommen zu werden verdient, das, so viel mir bekannt, bis jetzt nur in wenigen mehrklassigen Schulen herangezogen ist, ich meine Klassenprüfungen am Schluß der Quartale oder mindestens der Semester in Gegenwart aller Lehrer. Daß dieselben die Collegialität der Lehrer zu fördern geschickt sind, ist bereits anderweitig und mehrfach nachgewiesen worden. Sie können aber auch dazu dienen — und das ist es, um dessentwillen ich sie hier empfehle — das Einvernehmen der Lehrer den Schülern vor die Augen zu bringen. Denn den Eindruck empfangen die Schüler ohne Weiteres von ihnen, daß jeder Lehrer für die Arbeit des andern sich interessirt, und daß es dem, der eben daran ist, seine Klasse vorzuführen, keinesweges gleich gilt, in welchem Lichte diese vor den übrigen erscheint. Es ist für den hier in Rede stehenden Zweck ersprießlich, dieses gemeinsame Interesse auch vor den Schülern auszusprechen. Zu dem Ende treten nach vollendeter Prüfung die Lehrer zu einer Conferenz zusammen, besprechen die Leistungen der einzelnen Klassen, wie sie sich aus der Prüfung ergeben haben, und die Ergebnisse dieser Besprechung werden als die

Auffassung, welche das Lehrer-Collegium von dem Fleiß und den Fortschritten der einzelnen Klassen gewonnen hat, diesen mitgetheilt. Daß aus einer derartigen umsichtig geleiteten Veranstaltung ein reicher Gewinn sich ergeben werde, ist nicht leicht in wenigen Worten darzulegen; aber ich darf ja wohl annehmen, daß Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung die hier gegebenen Andeutungen weiter ausfüllen werden. Und sagen Sie selbst, meine Freunde, kann es einen edleren Ausdruck gemeinsamen Zusammenwirkens der Lehrer an derselben Anstalt geben, als eine solche Kundmachung der Fürsorge Aller für das Gedeihen jeder einzelnen Klasse, als eine Kundgebung ihrer Freude über wahrgenommene Fortschritte, oder des Schmerzes, wenn die Bemühungen der Lehrer ihre Frucht nicht getragen haben? Und glauben Sie nicht, daß das Gefühl der Achtung vor einem solchen Zusammenwirken die heranwachsenden Knaben überkommen müsse, ein Gefühl, geschickt ihren Uebermuth im Zaume zu halten, und — wills Gott — wohl noch weitere, edlere Frucht zu tragen?

Lassen Sie sich denn auch aus dem heut hier aufgestellten Gesichtspunkte jene regelmäßig wiederkehrenden Klassenprüfungen empfohlen sein; sie werden jedem Einzelnen unter Ihnen nicht nur die unterrichtliche, sondern auch die disciplinirende Kraft mehren und auf den Geist Ihrer Schule den wohlthätigsten Einfluß ausüben.

7.

Uebung des religiösen Lebens.

Alles, was so gelernt werden soll, daß es dem Lernenden zum vollen geistigen Eigenthum, zum Leben wird, muß geübt werden. Das ist ein didactischer Grundsatz, gegen dessen Richtung nicht ein Einziger unter Ihnen, meine Freunde, etwas wird einzuwenden haben. Auch ist er mit unbestrittenem Recht dergestalt bereits in die Praxis übergegangen, daß die Unter-

weisung in den wichtigsten, in den grundlegenden Unterrichtsgegenständen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprache, hauptsächlich in einer Reihe von methodisch geordneter Uebungen besteht, zu deren Vollziehung wir die Schüler anleiten. — Wie steht es denn aber in dieser Beziehung mit der Religion? Giebt es denn für ihre Uebung auch Gelegenheit in der Schule? Sie werden mir zugestehen, daß diese Frage schon um des Gegenstandes willen, auf den sie sich hinrichtet, von Wichtigkeit ist, und ich bitte Sie daher, dieselbe heut mit mir in Betrachtung zu nehmen.

Für die Behauptung darf ich wohl ohne Weiteres Ihre Zustimmung voraussetzen, daß jede religiöse Unterweisung religiöses Leben wirken soll. Auf diesem Gebiete thut es ja die bloße Einsicht, das todte Wissen am wenigsten; ja nach dem Worte des Herrn Luc. 13, 47: „der Knecht, der seines Herrn Willen weiß, und hat sich nicht nach seinem Willen bereitet, auch nicht nach seinem Willen gethan, der wird viele Streiche leiden müssen“ ist der Wissende, wenn er nicht zugleich gehorsam ist, noch verdammlicher als der Nichtwissende. — Aber wir fragen weiter: Was ist denn das eigentlich: „religiöses Leben?“ Ist es gleichbedeutend mit „sittlichem Leben?“ Es will mich bedünken, als ob nicht Wenige unter Ihnen geneigt sein werden, diese Frage zu bejahen. Wir sind so sehr gewohnt, Religion und Sittlichkeit mit einander in unzertrennlicher Verbindung zu denken, daß wir uns sogar versucht fühlen, beides für gleichbedeutend zu erachten. Und doch liegt die Sache bei näherer Betrachtung so, daß jene beiden Formen des geistigen Lebens sich zu einander verhalten wie Ursach und Wirkung, wie Baum und Frucht, wie Kraft und Bewegung, dergestalt, daß das religiöse Leben auch an und für sich einen selbstständigen Inhalt hat, und folglich auch an und für sich der Pflege bedürftig ist. Religiöses Leben ist da, wo die Seele sich in Beziehung zu Gott fühlt und denkt, und wo sie diese Beziehung durch die dafür dargebotenen Mittel in stetem Fluß erhält. Religiöses Leben ist Leben in Gott, in der Gemeinschaft mit Ihm, ist Athmen und Sichbewegen der Seele in Seinem Sein und Leben. Daß ein solches Leben auch mit einer sichtbaren Wirkung nach Außen hin, die wir sittliches Leben nennen, ver-

bunden sein müsse, ist richtig, kann aber füglich hier, wo wir es nur mit dem religiösen Leben als solchem zu thun haben, außer Betracht bleiben. Denn worauf ich hier Ihre Aufmerksamkeit insonderheit hinlenken will, das ist die Frage: Was geschieht denn für die Pflege des religiösen Lebens in dem vorher festgestellten Sinne an unseren Schulen? —

Sie werden mir sofort mit der Antwort entgegen kommen: Wir leiten unsere Kinder zum Umgange des Herzens mit Gott, wir leiten sie zum Gebet an, wir beten selbst mit ihnen. Gegen diese Antwort habe ich nichts, gar nichts einzuwenden, wohl aber wünsche ich dringend, Sie bei derselben noch länger festzuhalten. Ja wohl: Gebet, das ist recht eigentlich Uebung des religiösen Lebens, und wie alles Leben nur durch Uebung erstarkt, so das religiöse Leben nur durch Gebetsübung, und — wie die Schule die Pflicht hat, das, was sie lehrt, auch in Uebung zu setzen, so ist es auch ihre Pflicht, dem religiösen Leben, dessen Pflege ihr unzweifelhaft mit zugehört, Kräftigung und Wachsthum durch Gebetsübung zuzuführen. Ich weiß nicht, ob Sie sich auch sonst schon diesen Zweck unserer gemeinsamen Schulgebete gegenwärtig gemacht haben. Die gewöhnliche Auffassung ist das wenigstens nicht. Gemeinhin, und gewiß mit vollem Recht, wird das Gebet in der Schule aufgefaßt als der Ausdruck der frommen Stimmung, mit der wir an die Arbeit gehen und mit der wir aus ihr wieder heraustreten sollen, und als ein Mittel der Erhebung des Herzens zu dem, von welchem alle gute und vollkommene Gabe herabkommt, und von dem wir auch den Segen für unsere Schularbeit zu erflehen haben. Aber, wie richtig das auch sein mag, es ist wichtig und fruchtbar, über diese Auffassung hinaus zu gehen, und das gemeinsame Gebet auch als eine Uebung, als eine Uebung des religiösen Lebens aufzufassen. Fruchtbar nenne ich diesen Gedanken, weil durch denselben das Schulgebet unmittelbar hineingereiht wird in die auch sonst von der Schule zu vollziehenden Thätigkeiten. Es bekommt dadurch — wenn ich so sagen darf — eine pädagogische Bedeutung und eine didactische Berechtigung. Es erscheint nicht mehr als ein zufälliges, um der frommen Sitte willen aus anderen Lebensgebieten in die Schule herübergenommenes Element,

mit dem es daher eben auch nicht so genau zu nehmen sei, wie mit andern dem Lehrer unabweisbar zukommenden Functionen, sondern es wird zu einem ganz wesentlichen Stück der Pflege, welche der Lehrer den Schülern zu Theil werden zu lassen unbedingt verpflichtet ist. Ich bin weit davon entfernt, zu glauben, daß ich mit dieser Auffassung des mit seinen Schülern betenden Lehrers diesen selbst höher stelle, als die Auffassung ihn stellt, nach welcher er im Gebet einen väterlichen und einen priesterlichen Dienst verrichtet; aber ich gebe mich allerdings der Hoffnung hin, daß ich durch diese Auffassung des Schulgebets die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit desselben auch denjenigen näher bringen werde, welche den Schülern gegenüber sich eben nur als Lehrer zu betrachten gewohnt sind, und nur als solche sich verhalten wollen. Mit ihnen aber wie mit jenen wünschte ich von dem nunmehr gewonnenen Standpunkt aus den hier beregten wichtigen Gegenstand noch einige Augenblicke weiter zu besprechen.

Wenn religiöses Leben durch Gebet geübt wird, können wir es denn da für eine dem großen Zwecke entsprechende und vor unserem pädagogischen Gewissen vollständig zureichende Uebung erachten, daß wir von den fünf, sechs Stunden, während welcher wir täglich unter unseren Schulkindern wirksam sind, im Ganzen vielleicht fünf, sechs Minuten — denn mehr Zeit dürften die Anfangs- und Schlußgebete in den meisten Schulen kaum beanspruchen — jener für Zeit und Ewigkeit folgereichsten Uebung zuwenden? Sind ferner — so fragen wir weiter — grade jene Minuten wohl die, in denen wir vergleichungsweise die größte Sammlung, wie sie doch jene Uebung erfordert, bei den Schülern voraussetzen dürfen? Klingen nicht beim Beginn der Schule in der Seele des Kindes die Eindrücke noch nach, welche es von Außen her in die Schule mitgebracht hat, und spielen nicht am Schlusse derselben bereits die Bilder dessen in die Seele hinein, was seiner wartet, wenn es nun hinaus kommt in die Freiheit und auf den Schulweg und nach Haus? Fürwahr, meine Freunde, wir müßten das Gedächtniß für die Empfindungen und Stimmungen, welche wir selbst in unserer Jugend durchlebten, ganz verloren haben, wenn wir die Berechtigung der hier aufgestellten Bedenken in Abrede

stellen wollten. Können wir das aber nicht, dann drängt sich unabweisbar die Frage auf, ob denn nicht noch andere Momente in dem Schulleben sich auffinden lassen, in denen das religiöse Leben zur Uebung kommen und dadurch zur Kräftigung geführt werden kann. Und in der That, meine Freunde, diese Momente sind da, wenn wir sie nur beachten und für den bezeichneten Zweck benutzen wollen. Wie manches Gotteswort geht im Laufe des Religionsunterrichts durch den Mund der Kinder, wie manches Gebetswort kommt bei derselben Unterweisung und überdies beim Lese- und beim Gesangunterricht über ihre Lippen. Gemeinhin freilich begnügt man sich damit, diese Katechismusstücke, diese geistlichen Lieder eben nur tonrichtig und sinngemäß sprechen zu lassen, und man glaubt das Höchste erreicht zu haben, wenn dies gelingt. Aber wenn unsere Altvordern ein solches Aufsagen ein „Beten" nannten, sollten sie nicht damit haben ausdrücken wollen, daß man an dasselbe noch eine tiefer gehende Anforderung machen könne? Und gewiß — man kann sie machen, ja man muß sie machen, wenn man den aufgesagten heiligen Worten zu ihrem vollen Rechte verhelfen will. Das göttliche Gebot, welches das Kind spricht, muß in dem Augenblick, wo es über seine Lippen geht, ihm als das, was es ist, als ein Wort Gottes durch die Seele klingen; das Glaubensbekenntniß, das es hersagt, muß als der Ausdruck seines eigenen Glaubens aus dem Herzen kommen; bei dem Gebetsliede, das es aufsagt, muß es sich innerlich zu der Stimmung erheben, die dem von ihm erlernten Worte entspricht. Es versteht sich von selbst, daß da, wo dieser Forderung genügt wird, das von dem Kinde Gesprochene in einer Weise zur Erscheinung kommt, die eben so schön ist, als das gemeine Herplappern und Herleiern widerwärtig und häßlich. Aber das ist der Punkt nicht, auf den ich hier eigentlich hinzuweisen die Absicht habe. Vielmehr daran will ich erinnern, daß ein dergestalt gesprochenes Gottes- oder Gebetswort eine innere Bewegung, eine Bethätigung des religiösen Lebens voraussetzt, die nichts anderes ist, als Uebung desselben, und die daher auch Stärkung und Kräftigung des in Bewegung Gesetzten zu ihrer Frucht haben muß.

Ich werde wohl nicht umhin können, hier des Einwandes

zu gedenken, der mir von der Seite her entgegen gebracht wird, auf der es eben so sehr an Verständniß für religiöse Angelegenheiten als an Willigkeit fehlt, darauf bezüglichen Rathschlägen vorurtheilslose Aufmerksamkeit zu widmen, des Einwandes, da man sagt: liegt in der Zumuthung, von der du willst, daß man sie beim Aufsagen religiöser Stoffe an die Kinder stelle, nicht eine Versuchung zur Heuchelei? Dem entgegne ich zuvörderst mit der einfachen Gegenfrage: wie nennt man es denn, wenn man gedankenlos, d. h. doch wohl unnütz den Namen Gottes im Munde führt? Ist das nicht eine Lästerung, wie sie schon im zweiten Gebot verurtheilt wird? Und macht sich der Lehrer, der solchen unnützen Gebrauch des Namens Gottes von dem Kinde geduldig mit anhört, nicht zum Mitschuldigen, ja zu einem Verführer desselben? Aber weiter! Liegt denn in der Aufforderung und Ermahnung zum nachdenklichen, empfindungsvollen Auffassen eines auszusprechenden Wortes nicht eben die Aufforderung und Ermahnung wahr zu sein, nehmlich das Denken und Empfinden mit dem Worte in Einklang zu setzen? Nein wahrlich, an dieser Stelle sehe ich keine Gefahr. Wohl aber muß ich an Sie, m. Fr., die Bitte richten, daß Sie auch in den hier besprochenen Beziehungen nicht Etwas von den Kindern fordern, was Sie selbst nicht zu leisten vermögen. Es ist mir aus der Seele geschrieben, was Thilo*) sagt: „Nur die Wahrheit des Gefühls hat die Fähigkeit und die Macht, sich zu übertragen und fortzupflanzen; der erheuchelte Schein von Gefühlen ergreift so wenig den Andern, als ihn ein gemaltes Feuer erwärmt, und, wo es der Täuschung gelänge, eine vorübergehende Erregung in dem Schüler zu bewirken, da würde dieselbe nicht bloß ohne fruchtbare Nachwirkung, sie würde von verderblichen Folgen sein. Welcher Lehrer nicht eintreten kann in des Liedes heiligen Bau, unter dem es Gott zu wohnen gefällt (der da wohnet unter dem Lobe Israels), der reinige entweder sich zuvor, oder unterlasse es, sich vor der Klasse als einen Mann hinzustellen, der bei dem Namen Gottes lügt und trügt.“ Und mit der Erinnerung an dies Wort ist meine

---

*) Das geistliche Lied. Zweite Aufl. S. 155.

Epistel wieder bei einer Zumuthung angelangt, die in erster Stelle eine an Sie selbst gerichtete ist.

8.

Beachtung der Anfänge.

Jüngst machte ich mit einigen Freunden eine Landparthie. Der Morgen war heiter und schien unser Unternehmen begünstigen zu wollen. Aber alsbald bezog sich der Himmel und die dunkeln Wolken ergossen sich in einem feinen, dichten Regen. Wir gelangten unter Dach; aber eingeengt, wie wir waren, in eine kleine ländliche Wohnung, ersehnte jeder den Augenblick, wo der Regen aufhören und der Austritt in's Freie gestattet sein würde. „Wenn ich nur erst so viel blauen Himmel sähe, daß man eine Weste daraus machen könnte!" rief einer der Freunde, die herausgetreten waren, um das Aussehen des Wetters zu beobachten. „Da ist, was Du wünschest!" jauchzte alsbald ein Anderer — Und eine halbe Stunde später wandelten wir im schönsten Sonnenschein.

Fürchten Sie nicht, m. Fr., daß ich Ihnen weiter die Erlebnisse des heiteren, aber doch in keiner Weise ungewöhnlich verlaufenden Tages erzählen werde. Ich weiß, daß Sie an dieser Stelle ein Sendschreiben pädagogischen, nicht bukolischen oder romantischen Inhaltes erwarten; aber ich bin auch in der That dabei, ein solches zu schreiben. Uns, die wir mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend zu thun haben, kommen ab und zu Kinder vor, deren Einsicht entweder überhaupt oder auf gewissen Gebieten einem ganz umdunkelten Himmel gleicht. Es ist, als fehlte ihnen die Fähigkeit, die von uns ihnen entgegengebrachten Gedanken sich anzueignen, als fehlte ihnen alle Lust, sich mit geistigen Dingen zu beschäftigen, alle Triebkraft des inneren Lebens. Klagen über das Traurige eines solchen Zustandes helfen eingestandener Maaßen nichts, Scheltworte an diejenigen gerichtet, die sich in diesem Zustande

befinden, helfen erfahrungsmäßig eben so wenig. Weder vor dem Händeringen noch vor der geballten Faust zerreißt das Dunkel, das die Seele wie mit einem dunklen Schleier bedeckt. Aber das wäre zu versuchen, ob es nicht vielleicht dadurch zerrisse, daß man es zuerst nur an einem einzigen Punkte zu durchbrechen sich bemühte. Nach meiner Erfahrung glaube ich nicht, daß dieser Versuch in Fällen, wie sie hier in Rede stehen, immer mit der erforderlichen Energie gemacht wird, vielmehr liegt das Verfahren nahe, heute dafür und morgen für ein Anderes die Theilnahme des Kindes anregen zu wollen, heut auf diesem, morgen auf einem anderen Wege seine geistige Erweckung zu versuchen. Wenn diese Bemühungen mißglücken, so überkommt den Lehrer die Ungeduld, und er bezeichnet als überhaupt unmöglich, was doch nur eben ihm nicht hat gelingen wollen. Wie nun, wenn Sie es versuchten, einen andern Weg einzuschlagen, den nehmlich, nur erst an einer einzigen Stelle das Dunkel der Ihrer Zucht und Pflege übergebenen Kindesseele zu durchbrechen? Denken Sie an die blaue Weste! Aufmerksame Beobachtung wird Ihnen alsbald eine Seite des Kindes enthüllen, an der es erfaßbar ist, eine Anlage, eine Neigung, die vor den andern, wenn auch noch so wenig, hervortritt. Auf diesen Punkt hin wenden Sie allen Fleiß, alle Energie, aber auch alle Liebe, alle fürsorgende Hülfsleistung, und von den Erfolgen aus, die sich hier Ihnen ergeben, wird sich alsbald die Möglichkeit weiteren Fortschreitens für Sie und für das in heilende Behandlung genommene Kind erschließen. — Sie kennen den Ausruf der Ueberraschung: Ja, nun geht mir ein Licht auf! Sie haben ihn von Anderen gehört; Sie haben ihn vielleicht selbst einmal hervorbrechen lassen. Von diesem aufgehenden Licht aus ward alsbald auch die nächste und weiterhin auch die entferntere Umgebung erhellt, und das Dunkel, das Sie umfing, wich einer klaren und übersichtlichen Anschauung. Das ist der Vorgang, auf dessen absichtliche Herbeiführung ich Sie hinleiten, zu der ich Sie in geeignetem Fall ermuntern möchte.

Lassen Sie mich auf Einzelnes Sie hinweisen. Es kommen uns Kinder vor, die für das Rechnen gar keinen Sinn haben. Jede auf dieses Gebiet fallende Belehrung fassen sie nur halb,

d. h., eben gar nicht; jede Leistung, die wir von ihnen fordern, bleibt unsicher und darum ungenügend; jeder Trieb, Neues anzugreifen, muß angestachelt werden und sinkt doch bald wieder in Schlaffheit zurück. Es ist unter hundert derartigen Fällen neun und neunzig Mal falsch, von mangelnder Anlage und von unzureichender Befähigung zu sprechen; aber unter hundert Fällen ist es neun und neunzig Mal richtig, auf fehlerhafte Behandlung der ersten Elemente zu schließen. Kindern der Art ist nie die Freude geworden, auch nur die einfachste Rechenaufgabe mit vollkommener Klarheit und Sicherheit zu lösen; man hat sie stets über das, was man von ihnen forderte, in einem gewissen Halbdunkel gelassen, und nun tappen sie mühsam und unlustig sich fort, werden mehr vorwärts geschoben, als daß sie selbst vorwärts sich bewegen, und innere Befriedigung empfinden sie bei ihrem Lernen und Arbeiten nie. Lassen Sie sie einmal zu dem Genusse eines klaren, vollständigen Erkennens kommen, halten Sie sie bei Einer Reihe von Aufgaben so lange fest, bis durchaus befriedigende Leistungen erfolgen, und es wird von da aus die Lust und mit ihr die Kraft zur Lösung neuer Aufgaben fast wunderbar gestärkt sich erweisen. — Ich erinnere mich noch heut des Befremdlichen, das die Sprache Homers für mich hatte, als ich ihn zum ersten Male in die Hand nahm. Wochenlang rieth ich daran herum, und meine Präparation auf ihn war von geringem Erfolg. Aber als die Stunde herankam, von der ich wußte, daß ich in ihr würde übersetzen müssen, als ich nun, um Genügendes zu leisten, alle Mittel heranzog, die mir zu Gebot standen, da war, wie mit Einem Schlage, das Geheimniß, vor dem ich bisher gestanden hatte, mir erschlossen, und mit dem ersten festen Schritte waren die folgenden gesichert.

Was wir bis hierher nur als eine Erscheinung auf dem Gebiete des geistigen Lebens betrachtet haben, das tritt auch auf dem Gebiete des sittlichen Lebens zu Tage. Die Kinder dieser Welt, von denen der Herr sagt, daß sie klüger seien als die Kinder des Lichts in ihrem Geschlecht, sprechen es oft aus, daß die ersten hundert Thaler mit größerer Mühe erworben werden, als die folgenden tausend. Das ist gewiß richtig. Aber es gilt das nicht nur von dem Erwerb eines nach Tha-

lern bemessenen Kapitals, sondern von dem Erwerben jeden Vermögens, jeder Kraft. Verhelft dem, den ihr sittlich kräftigen wollt, nur zu Einer ächten That der Selbstverläugnung, des Gehorsams gegen göttliches Gebot, des furchtlosen Zeugens für die Wahrheit, und Ihr habt ihm damit einen Segen zugeführt, der über den Kreis Eurer Wahrnehmung nicht nur, sondern über den Bereich Eurer Hoffnungen hinausgeht. Nur darf man weder den Entschluß zur That, noch das Versprechen, sie vollbringen zu wollen für die That selbst nehmen. Nicht dem Gewollten, nur dem Vollbrachten wohnt die Kraft bei, von der wir hier reden. Wenn gesagt ist, und gewiß mit vollem Recht: Aller Anfang ist schwer! so ist mit diesem Anfang auf sittlichem Gebiet nicht der Vorsatz gemeint. Vorsätze zu fassen ist nicht schwer; wie wenig schwer es ist, sagt das Sprüchwort, mit guten Vorsätzen sei die Straße zur Hölle gepflastert. Auch Versprechungen sind dieser Anfang nicht, der schwer ist, denn die Zunge ist leicht willig, die augenblickliche Bewegung des Herzens auszusprechen. Schwer aber ist das Anheben, das erste kräftige Anfassen, das feste Einsetzen des Fußes auf eine neue Bahn. Und eben weil dies Erste schwer ist, so hat es eine ganze Reihe von Entwicklungen mit gleicher Nothwendigkeit in seinem Gefolge, wie es eine ganze Reihe vorangehender Entwicklungen schon voraussetzt. Wir warnen, und gewiß mit vollem Recht, vor dem ersten Schritt zum Laster, denn wir wissen, daß ihm nach bald die andern zum Abgrund führenden Schritte folgen; wir warnen: laß dich den Teufel nicht bei Einem Haar fassen, sonst hat er dich bald ganz! und wir thun recht daran, denn die Erfahrung, die von Tausenden gemacht worden ist, steht jenem warnenden Wort als bestätigendes Exempel zur Seite. Aber es ist heilsam und nothwendig, daß wir gleicherweise auch an die Kraft denken, die dem ersten Schritte auf dem Wege des Heils beiwohnt.

Nur heute, heute nur laß dich nicht fangen,
Dann bist du hundertmal entgangen.

Ein Sieg über die Sünde trägt die Verheißung von hundert neuen Siegen in sich. An das Bewußtsein des Errungenen schließt sich das Gefühl der Freude über dasselbe und das Gefühl des Dankes für die erfahrene göttliche Hülfe an. In dem

allen liegt Kräftigung, Antrieb, Zucht des heiligen Geistes. Oder sollte dieser Geist weniger stark sein, als Satan, der nur ein Haar von Dir zu fassen braucht, um Dich bald ganz zu haben? Der Apostel Paulus ist anderer Meinung. Ich bin desselbigen in guter Zuversicht, schreibt er an die Philipper, daß der in euch angefangen hat das gute Werk, der wird es auch vollführen bis auf den Tag Christi. Ich wüßte nicht, was mehr ermuthigen könnte, vor allem Sorge zu tragen, daß der Herr in uns und in denen, die uns anvertraut sind, einen Anfang Seines Werkes mache. Für die Vollendung wird Er sorgen.

9.

Herausschicken aus der Klasse.

In die Reihe derjenigen Zucht- und Strafmittel, welche von den Lehrern gegen unaufmerksame Schüler in Anwendung gebracht zu werden pflegen, gehört auch das Herausschicken derselben aus der Klasse. Fragen Sie bei den betreffenden Lehrern nach, aus welchen Gründen sie sich dieses Disciplinarmittels bedienen, und worauf ihre Hoffnung sich stütze, daß es den gewünschten Erfolg eintragen werde, so dürfte Ihnen etwa Folgendes geantwortet werden: Durch seine Unaufmerksamkeit giebt der Schüler zu erkennen, daß er kein Interesse für den Unterricht habe; wenn wir ihn nun zur Strafe für diese Interesselosigkeit aus der Klasse herausschicken, so wollen wir ihm damit das äußerlich zur Anschauung und zum Gefühl bringen, was er sich durch seine Unaufmerksamkeit selbst anthut. Durch sie schließt er sich nämlich aus von der Empfangnahme dessen, was wir, die Lehrer, in dem Unterricht ihm darbieten; indem wir ihn nun aus der Klasse schicken, soll er die von ihm innerlich bereits vollzogene Ausschließung aus der Gemeinschaft seiner Mitschüler auch äußerlich erfahren und empfinden, und dadurch Antrieb empfangen, fernerhin nicht wieder aus dem

segenerfüllten Bereich der Unterweisung mit seinen Gedanken herauszutreten.

Eine andere als diese Vertheidigung des in Rede stehenden Strafmittels weiß ich mir nicht zu denken. Ich will es einstweilen außer Frage gestellt sein lassen, ob der hier in Aussicht genommene Erfolg erfahrungsmäßig auch wirklich eintrete; das aber muß ich sofort zu bedenken geben, ob denn die Strafe des Herausschickens aus der Klasse, vom rechtlichen Gesichtspunkte aus betrachtet, überhaupt statthaft sei. Nach meinem Dafürhalten ist sie es nicht. Die Eltern, welche ihr Kind zur Schule schicken, thun das in der Hoffnung, daß ihrem Kinde während der Schulzeit die erforderliche Zucht und Unterweisung werde zu Theil werden. Hiernach steht es, wie ich glaube, nicht in dem Dafürhalten und in der Macht des Lehrers, wenn auch nur auf eine Stunde, ein Kind von seiner Unterweisung auszuschließen, und eben so wenig will es mir zu Sinne, daß der Lehrer berechtigt sei, die an dem Kinde zu übende Zucht dadurch zu vollziehen, daß er es eine Zeit lang ganz aus seiner Aufsicht entfernt. Beides: Unterweisung und Zucht ist während der Schulzeit an das Zusammensein von Schüler und Lehrer gebunden, und so wenig es dem Lehrer gestattet ist, die Klasse um seiner Bequemlichkeit oder um fremdartiger Dinge willen während der Schulstunden zu verlassen, eben so wenig halte ich es für erlaubt, daß ein Kind durch den Lehrer aus dem Unterricht entfernt werde. — Allein gesetzlich oder durch eine bestimmte Verordnung ausgesprochen ist das freilich, so viel ich weiß, nicht, und mit der Berufung darauf werden mir diejenigen unter Ihnen entgegentreten, welche ein gern in Gebrauch genommenes Disciplinarmittel hier angegriffen sehen. Es bedarf daher für meinen Zweck noch einer Beleuchtung der Sache aus andern Gesichtspunkten.

Das ist ohne Zweifel, daß der Lehrer, der einen Schüler zur Strafe aus der Klasse herausschickt, der Meinung ist, er werde ihm damit wehe thun, und das Gefühl des ihm hier zugefügten Schmerzes werde ihn eben bestimmen, in Zukunft den Anlaß zur Verhängung einer ähnlichen Strafe zu vermeiden. Allein wer giebt dem Lehrer die Gewißheit, daß jene Voraussetzung überall zutrifft? Ist es nicht denkbar, daß ein Schüler

es durchaus nicht schmerzlich empfindet, wenn er auf eine Zeit lang aus der straffen Zucht der Schulstube entlassen wird und seinem beliebigen Thun außerhalb derselben sich hingegeben sieht? Ist es draußen bitter kalt, so daß dadurch ihm der Aufenthalt außerhalb der Schulstube unangenehm würde, dann verbietet sich die Anwendung des in Rede stehenden Strafmittels ohnehin um der ganz nahe liegenden Rücksicht auf die Gesundheit des Kindes von selbst. So kann es also nur zu Zeiten in Gebrauch genommen werden, in denen die Möglichkeit vorhanden ist, daß ein unaufmerksamer Schüler sich behaglicher fühlt außerhalb der Schulstube als in derselben, und dieser Umstand allein ist geeignet, das Herausschicken aus der Klasse als ein Strafmittel von äußerst zweideutigem Werth erscheinen zu lassen.

So ungewiß es aber ist, ob wir dem Schüler mit der beregten Strafe einen Schmerz bereiten, so gewiß ist es, daß wir ihm damit einen Schaden zufügen. Wir entziehen ihm nehmlich auf so lange, als er sich außerhalb der Klasse befindet, den Unterricht, und bringen dadurch selbst eine Lücke in seine Unterweisung. Halten Sie dies Bedenken nicht für so gering, daß Sie es durch die Bemerkung zu beseitigen hoffen, wie bald dergleichen Unterbrechungen nachgeholt werden, und verweisen Sie mich nicht darauf, daß an den Lehrer die Zumuthung gestellt wird, zehn-, ja hundertmal längere Unterbrechungen des Unterrichts nach Möglichkeit auszugleichen. Diese von dem Lehrer nicht verschuldeten, nicht herbeigeführten Unterbrechungen, wie sie durch Krankheit, durch Nachlässigkeit, durch Muthwillen veranlaßt werden, wird er immer ansehen und darstellen müssen als etwas sehr Schmerzliches, was ihm und seiner Thätigkeit begegnet. Wenn er nun aber selbst dem Schüler die Theilnahme an dem Unterricht unmöglich macht dadurch, daß er ihn aus demselben entfernt, wie will er denn in den Schülern das Bewußtsein wach erhalten, daß ihm selbst ein Schmerzliches widerfährt, wenn er Einzelne von ihnen in der Schule vermißt? Es ist wahr, daß eine Zwiespältigkeit der Art, wie ich sie hier Ihnen zum Bewußtsein bringe, in den Gedanken der Schüler nicht entstehen wird; aber empfunden wird von ihnen, was ich hier andeute, und von der Empfindung aus ist das Ver-

trauen eben so leicht, ja gewiß noch leichter erschüttert, als von dem Gedanken her.

Hier ist zugleich der Punkt, wo meines Erachtens die rechtliche Unstatthaftigkeit der in Rede stehenden Strafe zur Erscheinung kommt. Es ist bekannt, daß das Recht „väterlicher Züchtigung" dem Lehrer zusteht; dieses Züchtigungsrecht wird jedoch für überschritten erachtet, wenn eine Verletzung des Kindes stattgefunden hat und zieht möglicherweise eine Civilklage auf Schadenersatz gegen den Lehrer nach sich. Es liegt dieser Bestimmung, wie es scheint, im Allgemeinen die Auffassung zu Grunde, daß der Lehrer einem Kinde um der von ihm zu übenden Zucht willen wohl einen Schmerz, aber nicht einen Schaden zufügen darf. Für eine Beschädigung aber ist es zu erachten, wenn dem Schüler der Genuß des Unterrichts entzogen wird, für eine Beschädigung an seiner Zeit, an seiner Kraft, für eine Beschädigung an alle dem, was für ihn aufgewendet wird, damit er die Schule besuchen kann. Es möchte nicht leicht sein, zu Gunsten eines Lehrers diese Auffassung zurückzuweisen, wenn sie von einem Vater, dessen Kind auf eine gewisse Zeit aus der Schule gewiesen wäre, in Form einer Anklage gegen den Lehrer geltend gemacht würde.

Ein Zuchtmittel, gegen welches so viele Bedenken erhoben werden können, gleicht jenen Giften, die da und dort in verzweifelten Krankheitsfällen wohl in Anwendung genommen werden, die aber auch in dem günstigen Falle, wo sie die Gesundheit des leidenden Organs wieder herstellen, Spuren ihrer zerstörenden Wirkung in dem Gesammtorganismus zurücklassen. Nun aber bitte ich Sie, in Betreff des vorliegenden Falles noch Folgendes in Erwägung zu nehmen. Der Arzt, der seinem Patienten Gift als Medicin verordnet, unterläßt es gewiß nicht, sorgfältig die Wirkungen des von ihm versuchten Heilmittels zu beobachten, um daran zu bemessen, ob mit dem Gebrauch des Mittels fortgefahren werden darf, oder inne gehalten werden muß. Der Lehrer dagegen, der zur Strafe einen Schüler aus seinen Augen entfernt, macht es sich selbst unmöglich, zu beobachten, welches die nächste Wirkung des von ihm in Anwendung genommenen Strafmittels ist. Ob der Schüler lacht oder weint, ob er trotzt oder sich demüthigt, bleibt dem Lehrer

es dur lang seine Ist ar f

durchaus unbekannt. Sagen Sie selbst, ob unter solchen Umständen überhaupt noch von einem besonnenen pädagogischen Verfahren die Rede sein könne?

Mit den vorstehenden Ausführungen habe ich es zunächst darauf abgesehen, die Unzulässigkeit eines Strafmittels darzuthun, das, weil es so überaus wohlfeil ist, immer noch in Gebrauch genommen wird. Aber ich wünschte damit Ihnen auch eine Anregung dazu gegeben zu haben, daß Sie überall, wo Sie zu strafen Veranlassung haben, bei der Wahl Ihrer Strafmittel mit derjenigen Besonnenheit verfahren, die allein eines Lehrers würdig ist. Viel öfter, als gemeinhin zugestanden wird, geschieht es, daß in Haus und Schule bei der Wahl der Strafmittel mehr nach Herkommen, oder Belieben oder Bequemlichkeit, als nach ruhiger Erwägung aller Umstände verfahren wird. Es giebt manche Lehrer, die jedes Vergehen, welcher Art es auch sei, mit einem schriftlichen Tadel, andere, die es mit Nachbleiben, noch andere, die es mit Strafarbeit bestrafen — derer zu geschweigen, welche nur Scheltworte oder den Stock brauchen. Sie verachten gewiß die Thorheit jener Heilkünstler, welche im Wasser, oder im Apfelwein oder in trockener Semmel ein Universalmittel gefunden zu haben glauben. Aber was diese thun unterscheidet sich von dem Thun jener Lehrer wesentlich nur dadurch, daß es in der Regel mit marktschreierischem Anspruch auftritt. Von Besonnenheit und weiser Erwägung der vorliegenden Umstände ist hier wie dort wenig zu spüren, und von ihnen sich überall leiten lassen zu dürfen, habe ich jederzeit für einen der edelsten Vorzüge unseres Standes erachtet.

10.

Theile und herrsche! ein Rath für die Disciplin.

In einem früheren Sendschreiben S. 95 ff. habe ich Ihnen, m. Fr., nachzuweisen versucht, welche Winke für Unterrichtsertheilung in dem bekannten Ausspruche des Kaisers Au-

gustus: divide et impera enthalten seien. Die Berechtigung, eine Herrschermaxime darauf hin ansehen zu dürfen, ob in ihr nicht auch Rath und Anleitung für Lehrthätigkeit zu finden sei, glaubte ich aus dem Umstande herleiten zu dürfen, daß die Kunst des Lehrens mit der Kunst des Herrschens manche Aehnlichkeit hat. Damals jedoch faßte ich nur die Seite unserer Berufsarbeit in's Auge, welche sich auf das Lehren im strengsten Sinne des Wortes bezieht. Hand in Hand damit muß, wie Sie wissen, eine disciplinirende Thätigkeit gehen, und daß in Ausübung dieser die Kunst des Herrschens zur Anwendung kommt, springt sofort in die Augen. Gestatten Sie mir, Ihnen heut von diesem Standpunkt aus den Inhalt des Augustischen Ausspruchs vorzuführen. Vielleicht erweist er sich auch hier als lehrhaft.

Freilich während des Unterrichts selbst wird die Schulzucht allermeist mittelbar durch die gute Unterweisung geübt werden, und wenn mein früheres Sendschreiben irgendwelche Winke für jene enthielt, so kommen diese wesentlich der Schulzucht mit zu gut. Allein es giebt innerhalb der Schulzeit und des Schulraums auch Momente, in denen die Unterweisung entweder noch nicht begonnen hat oder minutenlang ganz aufhört, oder zu vollem Abschluß für diesen Tag oder für diese Tageshälfte gelangt ist, und auch während dieser Momente liegen dem Lehrer gewisse disciplinarische Aufgaben vor, Aufgaben, die leider oft genug übersehen werden. Oder giebt es nicht Solche unter Ihnen, die für die Sammlung ihrer Klasse vor dem Beginn des Unterrichts gar keine Vorsorge treffen, und deren erstes Wort nach ihrem Eintritt in dieselbe immer lautet: an eure Plätze! — Und die Zwischenminuten? Giebt es nicht Lehrer, welche während derselben jeder anderen Verpflichtung gegen ihre Schüler enthoben zu sein glauben als der, daß sie sich selbst ihnen durch den Genuß des Frühstücks oder des Vesperbrodts erhalten? — Und nun gar der Ausgang! Wie Wenige folgen mit einem sorgsamen Blick dem Schüler über die Schwelle des Schulhauses hinaus! Und doch wird, was hier geschieht oder nicht geschieht, zu einem Segen oder zu einem Unsegen auch für den Unterricht und fordert daher auch um seinetwillen

Beachtung. Lassen Sie uns diese den beregten Momenten zuwenden.

Zunächst die dem Unterricht vorangehende Zeit. Es ist eine schwer erträgliche, aber auch, so viel ich weiß, nirgend dem Lehrer ernstlich auferlegte Last, wenn man ihm zumuthet, er solle gleichzeitig mit dem ersten Schüler, der des Morgens oder des Nachmittags erscheint, in dem Schulzimmer sich einfinden. Und doch, wie bedenklich, wenn die mindestens eben so tob- als lernlustige Jugend auf Viertel-, ja halbe Stunden ohne Aufsicht gelassen wird, während sie sich im Schulzimmer vor dem Beginn des Unterrichts versammelt! Daß Schulgeräthe und Lehrmittel der Gefährdung ausgesetzt sind, will ich nicht einmal hervorheben, aber daß es der Andacht, mit welcher die Stunden begonnen, und der Andacht, mit der sie fortgeführt werden sollen, wenig Vorschub leistet, wenn vor derselben allerlei Spiel über Tische und Bänke hin getrieben wird, wer mag das leugnen? Wollen Sie es denn da nicht einmal mit dem Augustischen divide et impera versuchen, es nicht versuchen, die ungezügelte Jugend lediglich durch das einfache Mittel der Theilung zu beherrschen? Sorgen Sie nur dafür, daß jene Theilung der Masse, in welche sie auch beim Unterricht ihren verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach zerfällt, sofort schon beim Eintritt in die Schule dem Einzelnen zum Bewußtsein komme, indem Sie jede dieser Abtheilungen unter besondere Helfer stellen, denen die Pflicht obliegt, sich zeitigst in der Schule einzufinden, und die Ordnung vor dem Anfange zu überwachen, und es wird Ihrerseits nur geringer Nachhülfe bedürfen, um eine für den Unterricht wohl gesammelte Klasse sofort und dann täglich in unverrückbarer Wiederkehr herzustellen. Es ist unglaublich, welche Dienste in derartigen Dingen die scheinbar geringsten Mittel leisten, aber mindestens eben so unglaublich, wie viele Lehrer selbst die Benutzung dieser geringsten Mittel verschmähen, indem sie es vorzuziehen scheinen, lieber täglich sich zu ärgern, als einmal ernstlich auf Abhülfe des Aergernisses zu denken. Glauben Sie übrigens nicht, daß das, was hier als die Wirkung von einer Mitwirkung mehrerer Helfer in Aussicht gestellt ist, sich einfach auch durch die Aufstellung eines einzigen Beaufsichtigenden, also ohne die Beobachtung des divide

erreichen lasse. Der Einzelne ist und erscheint den Kindern als der Vertreter des ganzen Lehrers, und eine so große Machtvollkommenheit in den Händen Eines aus ihrer Mitte zu sehen, will ihnen nicht zu Sinne. Daher die Opposition gegen derartige Aufseher, der Sie überall begegnen werden, und die doch so unschwer zu beseitigen ist, nehmlich durch Einsetzung Mehrerer an Stelle jenes Einen. — Und nun denken Sie einmal weiter an die Zustände, wie sie noch immer in nicht wenigen Schulen während der Zwischenminuten sich darstellen. Knaben und Mädchen in buntem Gewühl jagen und schlagen sich auf dem Schulhofe herum mit einer Angelegentlichkeit, als wenn es gälte, auch hier den Wetteifer zu bekunden, zu dem sie so oft beim Lernen aufgefordert werden. Wie erhitzt, wie aufgeregt kommen sie in die Klasse zurück? Wie viele Minuten vergehen, ehe die Pulse wieder zur Ruhe, wie viel mehr, ehe die zerstreuten Gedanken wieder zur Sammlung kommen! Ich habe an einem andern Ort (Unterrichtskunde S. 226) darauf hingewiesen, daß es angemessen, ja überaus zweckmäßig sei, diese Zwischenminuten für die Anwendung von Freiübungen zu verwenden, und ich habe die Freude gehabt, zu sehen, wie da, wo man diesem Rathe nachgekommen ist, die verheißenen glücklichen Erfolge, namentlich auch die auf die gesammte Haltung und Disciplin sich beziehenden, nicht ausgeblieben sind. Unter diesen Umständen kann ich nicht umhin, an dieser Stelle nochmals warm und nachdrücklich auf jene trefflichen Uebungen hinzuweisen. Allein ich weiß auch, daß Alter, daß Bequemlichkeit, daß Vorurtheil, daß Rücksichten oft der seltsamsten Art noch vielfach sich der Einführung jener Freiübungen in den Zwischenminuten entgegenstellen, und daß letztere noch weithin in ungehemmter Heiterkeit von der Jugend und in althergebrachter Muße von den Lehrern genossen werden. Ist denn da, wo man von den „modernen" Rathschlägen nichts wissen will, nicht vielleicht Aussicht vorhanden, daß man einem „antiken" Gedanken Eingang gestattet und Folge giebt? Divide et impera! Schon das ist ein großer Gewinn für die Herstellung der Ruhe in den Zwischenminuten, wenn die Masse der freigelassenen Kinder ein für allemal in Gruppen getheilt, diese unter die Aufsicht von Helfern gestellt und letztere angewiesen werden, mit den ihnen

übergebenen Abtheilungen in gewisser Regelmäßigkeit Bewegung auf dem Schulhofe zu suchen. Was bei dieser Einrichtung an Muße von Ihnen dadurch eingebüßt wird, daß Sie ab und zu sich überzeugen, ob auch die einmal getroffene Anordnung gewünschte Befolgung finde, das werden Sie an Ruhe vor und während des Unterrichts zehnfach gewinnen, und was den Kindern an Möglichkeit zur Ausgelassenheit in Abgang kommt, das werden Sie wohl selbst nicht als einen Verlust zu beklagen geneigt sein. — Und nun endlich, m. Fr., sehen Sie sich mit mir die Art und Weise an, wie noch heut in vielen Schulen die Kinder ihren Ausgang zu nehmen sich gewöhnt haben. Kaum ist das Amen des Schlußgebets gesprochen, so stürzen alle in wilder Hast der Thür zu, und jedes sucht auf dem nächsten Wege sie zu erreichen, gleichviel ob an den Tischen entlang oder über sie hinüber. Und nun beginnt draußen vor dem Hause ein Jubel so laut, daß der Nachbar des Schulmeisters seine alte Schwarzwalder Uhr schon gar nicht mehr aufzieht, weil er's ohnehin von der Schuljugend erfährt, wann es Mittags- und wann es Vesperzeit ist. Man könnte sie ja gewähren lassen in ihrer Heiterkeit, wenn dabei nur nicht gar zu viel eingebüßt würde von dem, was als Saamenkorn in den vorangegangenen Stunden sorglich niedergelegt ist in die Herzen. Ist Ihnen denn die Arbeit, die Sie gethan haben, so wenig werth, daß Sie dieselbe sofortiger Verwüstung Preis geben? Und wenn Sie dann am nächsten Tage fragen: was haben wir in der vorigen Stunde gehabt? und mehr als die Hälfte der Schüler bleibt Ihnen die Antwort schuldig — wissen Sie, wo das liegt, was Sie jetzt vergeblich suchen? Auf dem Schulweg. Da ist es sofort wieder verloren gegangen, und das Schlimmste ist, daß Niemand da ist, der es findet und aufhebt. Lassen Sie doch noch einmal des Kaisers Augustus Wahlspruch sich gesagt sein. Theilen Sie die Kinder, indem Sie sie entlassen. Entlassen Sie sie bankweise. Da gesellt sich unwillkührlich der Nachbar zum Nachbar, und wenn auch die Hoffnung vielleicht sanguinisch ist, daß die beiden mit einander noch reden werden von dem, was sie heut in der Schule gelernt haben, so hadern sie doch nicht mit einander und es geht fein still und ordentlich

auf dem Schulwege zu, daß weiterer Wirkung des eben verklungenen Lehrerworts wenigstens nicht gewaltsam gewehrt ist.

Lassen Sie sich's nicht wundern, daß ich auch in diesem Sendschreiben wieder von scheinbar Geringfügigem geredet habe. Wenn irgend Wer, so sind grade wir Lehrer darauf angewiesen, das Kleine nicht zu verachten; aber wir haben auch Gelegenheit, täglich die Erfahrung zu machen, daß das Kleine, wenn es recht verwaltet wird, großen Segen bringt.

11.

Sorgliche Wahl der Disciplinarmittel.

Sie kennen, meine Freunde, wenn nicht aus eigener Anschauung und Erfahrung, doch ohne Zweifel vom Hörensagen, jene Doctoren, welche meinen, in einem einzigen gemeinhin sehr einfachen Mittel eine Universalmedicin gegen alle Krankheiten gefunden zu haben. Der Eine wendet das Wasser, der Andere den Wein an, ein Dritter will überall durch Luftveränderung, ein Vierter durch Bewegung, ein Fünfter durch galvanisch-electrische Einflüsse heilen, und Jeder von diesen versichert, daß seine Heilmethode von keiner anderen an Zuverlässigkeit der Wirkung übertroffen werde. Es hat diese Erscheinung in dem Bereiche der Behandlung körperlicher Leiden ihre vollständige Parallele in der Art und Weise, wie nicht wenige Lehrer und Lehrerinnen, ja wie nicht wenige Anstalten in der Behandlung der geistigen und seelischen Fehler ihrer Zöglinge verfahren. Ich schweige von denen, welche kein anderes Heilmittel als die Faust oder den Stock kennen. Ihre Zahl ist seit Jahrzehnden in sichtlicher Verminderung begriffen. Dagegen sind Nachbleiben, Strafarbeiten, Unter-Tadel-Schreiben gegenwärtig zu sehr beliebten pädagogischen Universalmedicamenten geworden. Es giebt Lehrer, die Jahr aus Jahr ein kein anderes Zuchtmittel anwenden, als eines von diesen, jenachdem Gewohnheit oder Sitte der Anstalt, an der sie thätig sind,

ihnen eins oder das andere dieser Arkana empfiehlt. Hat ein Schüler während der Stunde geplaudert — er muß nachbleiben; fehlt ihm eine Arbeit — er muß nachbleiben; kommt er zu spät — er muß nachbleiben; beträgt er sich unnütz auf dem Schulwege — er muß nachbleiben; hat er so und so viel Fehler in einer häuslichen Arbeit gemacht — er muß nachbleiben. Der Lehrer, und — ich muß es noch einmal sagen — nicht selten eine ganze Schulanstalt, kennt keine andere Strafe, als diese eine oder eine der andern oben genannten, und nimmt das gleiche Mittel in Verwendung für die Großen wie für die Kleinen, für die Knaben wie für die Mädchen, für die Unfleißigen wie für die Unwahren. —

Ein ernstes Bedenken gegen die Richtigkeit dieses Verfahrens ergiebt sich schon aus der Vergegenwärtigung, daß dasselbe so überaus bequem ist, daß es so ohne Besinnen in Anwendung gebracht wird, daß es so sehr aller pädagogischen Kunst entbehrt und in diesem Sinne durchaus roh genannt zu werden verdient. Ist wirklich die Verwaltung des Zucht- und Strafamtes, wie es der Lehrer zu üben hat, etwas so Aeußerliches und Mechanisches, daß man dabei in allen Fällen auskommt mit der simplen Anordnung: Du bleibst nach! — oder einer ähnlichen, dann weiß ich nicht, warum so viele wackere Männer und denkende Frauen die pädagogische Heilkunde zum Gegenstande ihres Sinnens und Schreibens gemacht haben, dann weiß ich nicht, welchen Werth überhaupt pädagogische Erfahrung hat, am allerwenigsten aber weiß ich, wie ein so verfahrender Lehrer noch auf den Namen eines Erziehers, eine so verfahrende Anstalt auf die Bezeichnung einer Erziehungsanstalt einen Anspruch erheben will. Mehr von Erziehungskunst finde ich dann in jedem Reitknecht, der ein störriges Pferd anders behandelt als ein faules, ein weichmäuliges anders als ein hartmäuliges, ein dreijähriges anders als ein zehnjähriges, und den man sofort aus dem Dienst jagte, wenn er die Unterschiede des Alters, der Race, des Temperaments bei den unter seiner Aufsicht gestellten Thieren nicht beachtete. — Sodann aber widerspricht dieses Verfahren auch alle dem, was man auf dem entsprechenden Gebiete der Heilkunde zu allen Zeiten als das Ersprießliche und Nothwendige erachtet hat. Der rationelle

Arzt, der an das Krankenbett gerufen wird, unterrichtet sich vor allem über die individuelle Beschaffenheit seines Patienten. Er erkundet sein Alter, seine Lebensweise, seine Constitution; er forscht nach der Ursach der Krankheit; er bemüht sich, den eigentlichen Sitz derselben zu erspähen, und erfragt sorgfältig den Verlauf aller Erscheinungen, welche, das Werden des vorliegenden Uebels andeutend, den augenblicklich vorhandenen Zuständen vorangingen. Erst dann, wenn er auf diese Weise zu einer Diagnose der Krankheit gelangt ist, verordnet er die entsprechenden Mittel. — Ist denn — ich bitte Sie — nur die Behandlung leiblicher Uebel dieser Sorgfalt werth? Kann denn nicht auch das Seelenleben des Menschen durch eine falsche Behandlung seiner krankhaften Zustände einem andauernden Siechthum, ja dem Tode entgegengeführt werden? Sie können, meine Freunde, diese Frage nicht mit Nein beantworten. Aber wenn Sie die in derselben enthaltene Behauptung zugeben, dann müssen Sie auch zugestehen, daß nur ein einfältiger oder ein gewissenloser Lehrer sein erziehliches Heilverfahren auf die Anwendung jener oben namhaft gemachten Mittel beschränken kann, daß es dagegen die Pflicht eines besonnenen und gewissenhaften Lehrers erfordert, mit Sorgfalt die Seelenzustände der ihm zur Behandlung übergebenen Kinder zu erforschen, und auf Grund dieser Erforschung die Mittel anzuwenden, welche ihm für die Beseitigung der ihm entgegentretenden krankhaften Erscheinungen als die geeignetsten erscheinen.

Es ist mir, als wenn ich hier einen Einwurf vernehme, der zu einem Vorwurf sich zu gestalten Miene macht. Sie sagen: Du hast Recht: Der Arzt verfährt, wie Du angegeben; aber man hat ihn auch veranlaßt und angeleitet, die zu einem solchen Verfahren erforderlichen Studien zu machen. Er hat sich mit der Anatomie und Physiologie beschäftigt; er hat den leiblichen Organismus des Menschen in seinem gesunden und kranken Zustande kennen gelernt; er hat die einzelnen Theile dieses Organismus unter seinem Secirmesser gehabt, ja man hat ihn gelehrt, selbst das Mikroskop bei diesen seinen Untersuchungen zu Hülfe zu nehmen, um die Spuren des Lebens wie der Zerstörung desselben bis in's Kleinste zu verfolgen. Wie unbedeutend erscheint dem gegenüber das, was dem Lehrer,

namentlich dem Elementarlehrer, an Einblick in das von ihm zu behandelnde Seelenleben geboten wird. Das Regulativ vom 1. October 1854 verordnet in dieser Beziehung: „Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterstudium einen geeigneten Weg zeigt." Wie wenig ist das, was hier dem angehenden Lehrer zugewiesen wird, gegen die Fülle der Darbietungen, welche dem jungen Arzte zukommen! — Glauben Sie nicht, meine Freunde, daß ich willens sei, diesen Behauptungen das Zugeständniß der Wahrheit zu machen. Fassen Sie nur zuvörderst den Lehrer ins Auge, auf den wir hier hingewiesen werden. Es ist nicht ein menschlicher Weiser, es ist Gott selbst, wie er zu uns redet in seinem Wort. Sie kennen die Trüglichkeit und den Unbestand menschlicher Systeme; Sie wissen, wie immer eins das andere ablöst, und wie oft das spätere nicht einmal das Material des von ihm niedergeworfenen Baues zur Aufführung seines neuen Gebäudes benutzt. Aber Sie wissen auch, daß Gottes Wort wahrhaftig ist, daß es nimmermehr veraltet, daß es vielmehr täglich neue und immer herrlichere Siege erficht. In ihm redet der Lehrer zu uns, der Augen hat wie Feuerflammen, der Herzen und Nieren prüft, und von Dem geschrieben steht: er öffnet die finsteren Gründe und bringet heraus das Dunkel an das Licht (Hiob 12, 22.). Wissen Sie Wen, der uns besser die Tiefen der menschlichen Seele erschließen könnte, und wollen Sie seine Weisung gegen irgend eine andere vertauschen? Sehen Sie näher an, was er in seinem Worte für die Zwecke, um die es sich hier handelt, uns darbietet. Mit der Urgeschichte unseres Geschlechts beginnt er. Die Thatsachen, von der sie redet, erschließen uns die Geheimnisse unseres eigenen Wesens, und enträthseln uns unseren

gegenwärtigen Zustand. Dann stellt er vor uns hin den Spiegel seiner Heiligkeit in seinem Gesetz. In ihm können wir uns selbst erblicken, und sehen, wie wir gestaltet sind. Mit diesem Einblick in unser eigenes Innere gewinnen wir zugleich die Möglichkeit, auch das Wesen Anderer zu verstehen, zu beurtheilen und — wenn es erfordert wird — darauf einzuwirken. Noch mehr: es treten in dem göttlichen Wort vor uns hin eine Reihe von Persönlichkeiten, deren inneres Leben mit wunderbarer Klarheit uns erschlossen ist. Aller Trotz und alle Verzagtheit des natürlichen Menschenherzens kommen an ihnen zur Erscheinung, aber auch alle Barmherzigkeit des guten Hirten, der das Verlorene sucht, bis er es gefunden, und alle Kraft der Heiligung, die er denen darreicht, welche sich von ihm finden lassen. Ja wir sehen den Herrn selbst, der da ist der Weg, die Wahrheit und das Leben, in einen unmittelbaren erziehlichen Verkehr mit Menschen des verschiedenen Standes, Alters und der verschiedensten Begabung treten, und empfangen so in der heiligen Schrift ein Buch voller Beispiele göttlicher Erziehungspraxis, für das auch darum schon jeder Lehrer täglich seinem Gotte auf den Knieen Dank sagen müßte. — Und ist denn nicht auch überall da, wo dieses Wort Gottes eine Stätte gefunden hat, die Fülle der in ihm verborgenen psychologischen Aufschlüsse und pädagogischen Weisheit offenbar geworden? Wo ist denn von Seelsorge überhaupt die Rede, wenn nicht bei denen, die aus dieser Fülle schöpfen? Sie können es an jeder christlichen Predigt spüren, wie überall die Verkündigung des Wortes Gottes hindrängt und ihren Ausgang nimmt in Ermahnung, Trost, Warnung, Ermunterung, mit Einem Wort in Darbietung von erziehlichen Anregungen und Kräften. Ist, ich frage Sie, meine Freunde, ist hiernach nicht die volleste, erfahrungsmäßig begründete Berechtigung dafür vorhanden, auf die heil. Schrift als auf die rechte Quelle pädagogischer Erkenntniß hinzuweisen?

Die Folgerungen liegen nahe, mit denen ich hier dies Sendschreiben zu schließen habe. Lassen Sie mich dieselben in einer Aufforderung und in einer Verheißung zusammenfassen. Lassen Sie bei Ihrer Beschäftigung mit dem Worte Gottes Ihr absichtliches Aufmerken auch auf das gerichtet sein, was

sich Ihnen aus ihm für die besonnene und von Gott selbst verordnete Ausrichtung Ihres Lehr- und Erziehungsberufes ergiebt. Und ferner: Glauben Sie mir, daß eine solche Betrachtung alsbald fast unbewußt frei macht von jenem gedankenlosen Verfahren, wie ich es im Eingange dieses Briefes Ihnen vorführte, von einem Verfahren, das auf dem nunmehr gewonnenen Standpunkte nicht nur als jeder pädagogischen Kunst ermangelnd, sondern schlechthin als unsittlich, weil ohne Glauben und ohne Liebe geübt, erscheint.

12.

Disciplinarische Untersuchungen.

Vielleicht giebt es nicht eine einzige Schule, in der nicht zu Zeiten einmal ein Unfug verübt, oder in aller Heimlichkeit von einem Einzelnen oder von Mehreren, die sich zu diesem Zweck zusammenthun, etwas ausgeführt wird, was dem Lehrer zum Verdrusse gereicht. In solchen Fällen ist das landesübliche Verfahren dies, daß der Lehrer in der Schule eine Untersuchung anstellt, um die an dem vorliegenden Frevel Betheiligten und wo möglich die Urheber desselben zu ermitteln, und — gelingt ihm diese Ermittelung — nach Gebühr zu bestrafen. Bei derartigen Untersuchungen wird zunächst die ganze Klasse, innerhalb welcher der zu ermittelnde Schuldige stecken muß, zur Angabe des Thäters aufgefordert, und, wenn dies nicht zum gewünschten Ziele führt, zum Verhör der Einzelnen fortgeschritten. Die Aussicht des Erfolges gründet sich dabei auf die Hoffnung, daß ein oder der andere Mitwisser ehrlich genug sein werde, den Schuldigen anzugeben, oder dumm genug, durch schlau gestellte Fragen sich fangen zu lassen, oder boshaft genug, den ihm vielleicht Widerwärtigen namhaft zu machen. Wenngleich es möglich ist, daß der erste dieser drei Fälle auch einmal zutrifft, so werden jedenfalls die beiden anderen mit in Berechnung kommen und als möglich gesetzt. Daraus aber er-

giebt sich zugleich, welch ein klägliches Geschäft es ist, das der Lehrer in dem angenommenen Falle treibt; denn es ist seiner wenig würdig, die Dummheit oder die Bosheit zum Genossen seiner Thätigkeit zu machen. Ueberdies aber werden dadurch Angeberei, Klatscherei, Hetzerei u. dgl. unter der Jugend gepflegt, Verfeindungen unter Schulgenossen herbeigeführt und die Keime zu allerlei schlechten Leidenschaften von derjenigen Hand ausgesäet, die vorzugsweise den Beruf hat, dieselben auszujäten. Und wenn nun — was ja nicht selten der Fall ist — trotz alles Zeitaufwandes, trotz aller Fragekunst des Untersuchenden, trotz alles sich einmischenden Verdrusses die Wahrheit doch nicht an den Tag kommt, wie viel Nahrung ist dann der Schadenfreude gegeben, wie mehrt sich dadurch der Uebermuth der Trotzigen und wie ermuntert fühlt sich die List der Feigen. Daß das beklagenswerth ist und — wenn irgend möglich — verhütet werden muß, bedarf meiner Ausführung nicht. Es fragt sich nur, wie es verhütet werden kann, und ich will es versuchen, diese Frage zu beantworten, wobei ich freilich auf den Widerspruch derjenigen in Voraus gefaßt bin, welche auf dem beregten Gebiet die größte Geschicklichkeit entfaltet und die meisten Lorbeeren gesammelt haben.

Zunächst scheint es mir von Wichtigkeit, klar hinzustellen, was in Fällen, wie der beregte, überhaupt von dem Lehrer gefordert werden kann und was nicht. Vor allem — meine ich — kann der Lehrer nicht die Anforderung an sich machen, noch darf er von Anderen die Anforderung dulden, daß er Alles wissen müsse, was in der Schule vorgeht. Es geht diese Forderung in der That in den Bereich des Unmöglichen. Die Knaben bringen Manches in ihren Taschen, und die Mädchen Manches in ihren Herzen mit, wovon der Lehrer keine Ahnung hat und glücklicher Weise für die erfolgreiche Ausrichtung seines Amtes auch keine zu haben braucht. Er käme zu dem, was er eigentlich treiben soll, gar nicht, wenn er sich um alles das bekümmern wollte, was heimlich da und dort nistet, spukt, gährt, tobt u. dergl. Deshalb darf er sich darum nicht bekümmern. Seine Zeit ist zu kostbar, seine Mühe gehört andern Bestrebungen. Ferner aber fehlt es ihm für die Functionen eines Inquirenten in der Regel eben so sehr an natür-

sich Ihnen aus ihm für die besonnene und vor
ordnete Ausrichtung Ihres Lehr- und Erzieh
Und ferner: Glauben Sie mir, daß ein
alsbald fast unbewußt frei macht von je
fahren, wie ich es im Eingange diese
von einem Verfahren, das auf dem
punkte nicht nur als jeder päda
sondern schlechthin als unsittlich
Liebe geübt, erscheint.

außer-
verkürzt werden
ubt werden könne, jede
ch bin mit alle dem, nur nicht
unden. Vergehen und Strafe gehören
Viellei nen, so hat es Gott geordnet, und wir haben,
zu Zeiten stehen, dafür Sorge zu tragen, daß diese göttliche
von ei zum Ausdruck, zur Erscheinung komme. Nur hat es
Zwec Strafe nicht überall solche Eile, wie jene Entgegnung
zur nimmt; das ist aus dem Verfahren Gottes in Vollziehung
Strafamtes, wie ich glaube, auf's klarste erkennbar. Er
sieht seine Zeit ab. Er wartet. Wollen wir denn nicht von ihm lernen? da nicht von ihm lernen, wo es sich um die Ausübung einer Berechtigung handelt, welche wir nur kraft der von ihm uns übertragenen Machtvollkommenheit tragen?

Doch Sie erwidern: Du räthst uns, was wir zu lassen, aber Du sagst uns nicht, was wir zu thun haben. Sollen wir es denn gehen lassen, wie es eben will, und wird nicht dadurch der Uebermuth nur noch übermüthiger und der Trotz noch trotziger werden? Nein, meine Freunde, das sei ferne, daß ich Ihnen mit einem Rathe komme, dessen Befolgung der Sünde nicht wehrt, sondern sie groß zieht. Aber ich wünsche, was in dem vorliegenden Falle gethan zu werden pflegt auf das Ersprießliche, und was erstrebt wird auf das Erreichbare zurückzuführen. Folgendes aber ist gewiß und überall das Erreichbare, und ich hoffe nachweisen zu können, daß es auch das

Ersprießliche sei: Wenn in der Schule ein Vergehen vorliegt, dessen Urheber unbekannt ist, so halte der Lehrer mit aller ihm beiwohnenden Kraft und mit allem Ernst, den die Sache erfordert, der betreffenden Klasse die in ihrer Mitte sich findende Schuld vor. Er benutze den vorliegenden Fall, um Allen das Gefühl für die Verschuldung und den Abscheu gegen die Versündigung zu verschärfen, und weise darauf hin, daß der Schuldige, wenn auch ihm unbekannt, doch dem Auge des allsehenden Richters wohl bekannt ist. Aber er hüte sich, die Sachlage als eine solche, zu bezeichnen, unter welcher an erster Statt er, der Lehrer, leidet, vielmehr characterisire er sie, der Wahrheit gemäß, als eine solche durch welche der Schule oder resp. der Klasse ein Bann auferlegt worden ist. — Gestatten Sie mir, einen Augenblick hier zu verweilen, um daran zu erinnern, daß auch in der hier erforderten Thätigkeit die von Ihnen beanspruchte Ausübung des Strafamts sich findet. In dem Sinne, in welchem wir dasselbe zu üben haben, beginnt es überall mit Vorhaltung der Schuld, mit Schärfung des Gewissens, mit Ermahnung zur Buße, und es kann also von dem bisher vorgeschlagenen Verfahren nicht gesagt werden, daß es den Lehrer seiner Würde entkleide, vielmehr ist erkennbar, daß es ihn in Wahrnehmung derselben hineinweist. Aber nun weiter! Welches wird der äußerliche Erfolg jener Vorhaltung sein? Möglicherweise und besten Falls der, daß der Schuldige, gedrängt von seinem Gewissen, sich selbst dem Lehrer namhaft macht und zur Bestrafung sich stellt. Sorgen Sie nur, meine Freunde, daß dann die Strafe milde sei, daß dann nicht übersehen werde, wie das Wichtigste von dem, das durch sie erreicht werden soll, bereits erreicht ist, nehmlich Erkenntniß der Sünde, aufrichtige Reue und damit Aussicht auf Besserung. — Möglicherweise kann durch jene Vorhaltung auch dies erreicht werden, daß ein anderer Schüler den Schuldigen namhaft macht. In diesem Falle ist Sorge zu tragen, daß die Strafe an dem Angeschuldigten nicht früher vollzogen werde, als bis er selbst seine Schuld bekannt hat, denn daß die Gefahr falscher Anschuldigung vorliege dürfen wir uns nicht verhehlen. — Allein es kann auch geschehen, daß jene Vorhaltung ganz ohne äußeren Erfolg bleibt, indem aus ihr unmittelbar sich keine Entdeckung

des Thäters ergiebt. Er fragt sich: ist die Vorhaltung in diesem Falle als schlechthin erfolglos zu betrachten. Gewiß nicht; sie hat, wenn sie rechter Art war, das Auge, das Ohr, das Gewissen der angeredeten Gesammtheit geschärft; die Wachsamkeit ist gemehrt, und will der verborgene Thäter sein Vergehen wiederholen, so kann er es nur unter vermehrter Gefahr, verrathen zu werden. Schreckt er zurück vor dieser Gefahr und wagt er es nicht, der ersten Verschuldung eine zweite hinzuzufügen, so ist damit wiederum ein Wichtiges erreicht. Die Sünde ist in ihren Schlupfwinkel zurückgeschreckt, der Muth, sie heraustreten zu lassen, ist gebrochen, und damit ist ihr ein empfindlicher Schlag wenn auch nicht der Todesstoß gegeben. Aber es kann, das will ich nicht leugnen, auch geschehen, daß sie abermals hervorzubrechen wagt. Das Vergehen wiederholt sich, tritt vielleicht sogar mit vermehrter Frechheit auf. Wie dann? Ich weiß auch für diesen Fall keinen anderen Rath, als den, daß aufs Neue mit vermehrtem Ernst, mit verstärktem Nachdruck die vorhandene Schuld der Gesammtheit, in deren Mitte der Thäter sich finden muß, vorgeführt werde. Ein Lehrer, der gewohnt ist, bei seinem Unterricht stets die ganze Klasse im Auge zu haben, und der aus täglicher Uebung gelernt hat, aus den Blicken seiner Schüler heraus ihre Gedanken zu lesen, wird schwerlich zum zweitenmale seine Klasse mit der Entschiedenheit, die hier erforderlich wird, anreden, ohne aus Blicken, Mienen, Bewegungen eines oder des anderen der Angeredeten Spuren des wach werdenden Gewissens oder des vollendeten Schuldbewußtseins herauszulesen. Allein ich will den schlimmsten der hier denkbaren Fälle setzen, den nehmlich, daß weder während noch nach einer zweiten Vorhaltung der Schuldige ermittelt würde, so muß ich dennoch den durch das angezeigte Verfahren erlangten Gewinn für einen wichtigen erachten. Derselbe besteht meines Erachtens darin, daß der Lehrer für die Behandlung des vorliegenden Falles Zeit und Ruhe gewonnen hat. Zeit — wer weiß nicht, wie wichtig sie ist, wenn es sich um die Erlangung bestimmter Ziele handelt; mit ihr treten aushelfende, wegzeigende, ergänzende Momente ein, die in dem ersten Augenblicke gar nicht vorgesehen sind; Ruhe — wie nothwendig ist sie dem Lehrer überall, allermeist

aber bei der Ausübung des Strafamtes, wie nothwendig ist sie ihm überall da, wo er in der Gefahr steht, eine verübte Schuld als eine ihm persönlich zugefügte Unbill aufzufassen, und mehr als der sich Rächende denn als der Strafende zu erscheinen. Ich habe es noch nicht erlebt, daß ein Lehrer über eine verzögerte Strafe sich Vorwürfe gemacht hat; aber daß ein zu rasches Verfahren in Ausübung des Strafamtes von Manchem schmerzlich beklagt worden ist habe ich mehr als einmal wahrzunehmen Gelegenheit gehabt.

Ehe ich schließe muß ich Sie noch um Eins bitten. Denken Sie sich einen Lehrer, der es unternimmt, in Gegenwart seiner Schüler einen mathematischen Satz zu beweisen, und der plötzlich inmitten der begonnenen Beweisführung stecken bleibt — wird nicht ein überaus peinliches Gefühl ihn überkommen, und ist es nicht denkbar, daß da oder dort die Knaben die Köpfe kichernd zusammenstecken, oder einer den andern in heimlicher Schadenfreude anstößt, um ihn auf die vor Augen liegende Verlegenheit des Lehrers aufmerksam zu machen? Daß derartige Momente das Ansehen des Lehrers vor seinen Schülern nicht erhöhen liegt am Tage. Aber nicht auf dem Gebiete des Unterrichts allein, nein mehr noch auf dem Gebiete der Disciplin ist es mißlich, vor den Augen der Schüler in ein Unternehmen einzutreten, das möglicherweise nicht zu seinem Ziele gelangt. Und vor dem daraus sich ergebenden Schaden Sie zu warnen habe ich nicht für überflüssig erachtet.

13.

Lehre bewundern!

In der Selbst-Biographie von Gotthilf Heinrich von Schubert, einem eben so interessanten als lehrreichen Buche lese ich S. 70: „Schon die Weisheit des Alterthums hat die Wahrheit erkannt, daß der Geist des Menschen durch das Gefühl der Bewunderung zum Erwachen der Erinnerung und des

eigenen selbstthätigen Lebens komme, und ein tiefer Denker der neueren Zeit, Montesquieu, erkennt in der Abnahme der Fähigkeit, zu bewundern, eines der betrübenden Zeichen der Geistlosigkeit des achtzehnten Jahrhunderts, in welchem er lebte." Das sind nachdenkliche Worte, herstammend aus dem Herzen eines eben so wohlwollenden als erfahrenen Mannes, und darum wohl werth, daß wir ihnen unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Wie steht es, so fragen wir, mit der Fähigkeit zu bewundern unter uns? In den größesten Kreisen, die ich zu überschauen vermag, schlecht genug, wie mich bedünken will. Ich sehe täglich Tausende von Menschen an herrlichen Denkmälern der Kunst, die der allgemeinen Anschauung sich darbieten, vorübergehen, ohne daß nur ein aufmerksamer Blick auf dieselben sich hin richtete, geschweige denn eine erhebende Empfindung durch ihre Seele zöge. — Ich habe es unendlich oft erlebt, daß inmitten der großartigsten Natur selbst Solchen, die gekommen schienen, um diesen Anblick aufzusuchen, die Fähigkeit fehlte, Freude und Befriedigung in dem zu finden, was sich ihnen darbot. Und ohne Widerrede werden Sie Alle, meine Freunde, mir zugestehen, daß die Zahl Derjenigen außerordentlich gering ist, welche ein Auge haben für die Wunderwege, die Gott sie führt, und deren Lust es ist, sich zu erheben an der Vergegenwärtigung aller der Gnaden, mit denen sie täglich umringt sind. Wie geht das zu? Wenn nicht zu läugnen ist, daß das Gefühl der Bewunderung zu den angenehmen Gefühlen zählt, woher kommt es, daß so Viele dieser Empfindung fast unzugänglich erscheinen, während man erwarten sollte, daß sie begierig sein müßten, dieselbe in sich zu erwecken? Zwei Gründe sind es, welche diese auffallende Erscheinung erklären. Eine nicht geringe Anzahl von Menschen macht ihre Stumpfheit unfähig, zu dem Gefühl der Bewunderung sich zu erheben. Sie stehen inmitten zahlloser Wunder der Kunst, der Natur, des göttlichen Erbarmens; aber sie sehen von dem Allen nichts; der Blick hat sich gewöhnt, stets nur auf die kleinsten, täglich wiederkehrenden Vorkommnisse gerichtet zu sein, und in den Sorgen und Mühen um diese verzehrt sich die ganze Kraft ihres Liebens und Hassens, ihres Hoffens und Fürchtens, ihrer Freude und ihres Schmerzes. Ihre innere Armuth läßt sie zu keiner Erhebung

kommen. Weil sie nicht „haben," so kann ihnen auch nicht „gegeben" werden. — In einer anderen minder zahlreichen Klasse von Menschen ist ein ganz entgegengesetzter Zustand die Ursach, um dererwillen das Gefühl der Bewunderung ihnen fern bleibt. Es sind Diejenigen, welche aus allen Quellen des sinnlichen Genusses so lange und so reichlich schöpften, daß sie übersättigt sind, und die Empfindung für das Schöne und Große verloren haben. Das sind jene Blasirten, denen wir nicht selten in der sogenannten höheren Gesellschaft begegnen, jene überall Gelangweilten, die jede Begeisterung abgeschmackt finden, jede hervorragende Erscheinung als „längst da gewesen" bezeichnen und mit vornehmem Achselzucken Diejenigen belächeln, welche in frischer Unbefangenheit den ihnen entgegenkommenden Eindrücken sich hingeben. Sollte es auch Solche geben, die noch aus einem dritten Grunde, nämlich aus purer Selbstüberschätzung, also nur darum dem Gefühl der Bewunderung unzugänglich sind, weil sie meinen, Alles selbst besser machen zu können, als es ihnen von Andern entgegen gebracht wird? Ich weiß es nicht; ich kann mich wenigstens nicht besinnen, je einem so ausgeprägten Dünkel persönlich begegnet zu sein. Aber für möglich halte ich ihn, wenn ich begreiflicher Weise auch kein Verlangen trage, mich von seinem wirklichen Vorhandensein aus eigener Anschauung zu überzeugen. Wie dem aber auch sei — das ist aus dem Bisherigen bereits ersichtlich, daß die Unfähigkeit, zu bewundern, weder ein beneidenswerther noch ein geistig gehobener Zustand genannt werden kann. Und wenn das zugestanden wird, dann ist ja an dieser Stelle auch wohl die Frage gerechtfertigt, ob nicht die Erziehung auch die Aufgabe habe, jene Fähigkeit in den Kindern zu erwecken, und sie dadurch eben sowohl zu beglücken, als zu kräftigen. Ich fürchte kaum, daß Jemand von Ihnen mir diese Frage verneine. Nur die Trägheit könnte es, die da meint, es sei nach gerade dem Lehrer genug zugemuthet; man solle ihm doch nicht immer mit neuen Anforderungen kommen. Mit einer Gesinnung, wie diese es ist, habe ich es hier überhaupt nicht zu thun, und ich kann sie daher getrost dahin gestellt sein lassen. Dagegen aber ist es für die Lösung der nunmehr gestellten Aufgabe von Wichtigkeit, das Wesen des Gefühls, das

wir Bewunderung nennen und die Art und Weise seines Entstehens in der Seele näher ins Auge zu fassen, denn nur daraus werden sich die Mittel ergeben, die für seine Erregung in Thätigkeit zu setzen und in Gebrauch zu nehmen sind.

Die Bewunderung beginnt mit der Wahrnehmung, daß wir einer Erscheinung, einer Thatsache, einer Leistung, einer Persönlichkeit gegenüber uns befinden, wie sie nicht täglich uns vorkommen. So einfach die in solcher Wahrnehmung sich bekundende Seelenthätigkeit zu sein scheint, so giebt es doch in der That Menschen, die ihrer noch nicht fähig geworden sind. Sie setzt nämlich nicht blos wache Sinne, sondern auch einen Vergleich der eben in Rede gestellten mit den täglich sich darbietenden Wahrnehmungen voraus. Zu Beidem muß das Seelenleben des Kindes erst herangebildet werden. Sie wissen es ja, meine Freunde, wie tief Auge und Ohr mancher Kleinen, die man Ihnen zum Unterricht zuführt, in Schlaf versenkt sind; Sie wissen es, wie viel Mühe und wie viel Ausdauer es kostet, sie nur erst sehen, theilnahmvoll, aufmerksam sehen, sie scharf und mit innerer Sammlung hören zu lehren. Sie wissen es, wie noch schwerer es ist, die Seelenthätigkeit bis dahin anzuregen, daß sie das, was sie da und dort erfaßt hat, vergleichend neben einander stellt. Wir brauchen eine Anregung des Kindes bis zu dem hier bezeichneten Punkte für jede Unterweisung, die wir ihm zu ertheilen haben, und wir können uns daher der Aufgabe der Weckung des Seelenlebens für diese Verrichtungen gar nicht entziehen. Allein wir haben damit für die Erweckung der Bewunderungsfähigkeit nur den ersten Schritt gethan. Wir haben das Kind nur staunen gelehrt, wir haben es nur befähigt, vor gewissen außerhalb seiner täglichen Wahrnehmungssphäre liegenden Erscheinungen still zu stehen. — Um von hier aus zur Bewunderung fortzuschreiten, bedarf es einer zweiten geistigen Thätigkeit, nehmlich der, daß nach der Ursach der vorliegenden, das Staunen erregenden Anschauung gefragt wird. Sie erkennen sofort, daß damit eine nicht blos weiter gehende, sondern auch höher liegende geistige Arbeit gefordert wird. Staunen, stutzen, scheuen — das sind seelische Functionen, die wir auch an gewissen höher organisirten Thieren wahrnehmen. Aber zu dem Versuche, für eine wahrgenommene Wirkung die

zufinden, bedarf es einer eigenthümlich menschlichen, ...desoperation. Wir haben im Unterricht überall ...leich Verpflichtung, zu derselben anzuregen und zu üben. Mögen wir mit dem Schüler die ...r betrachten, oder mögen wir ihm erzählen Begebenheiten der Vorzeit, oder mögen ... die vor seinen eigenen Augen sich zutra— immer wird unser Bemühen dahin gerich... Wahrnehmung für den Zusammenhang zwischen und Ursach zu schärfen, und jede dadurch in ihm er... Willigkeit, diesem Zusammenhang auch aus eigenem An...iebe nachzusinnen, fördert zugleich die Entwickelung seiner Fähigkeit zu bewundern. Bei dem Zurückgehen von den vor Augen liegenden Erscheinungen auf ihre Entstehung fällt der Blick entweder auf große und weitgreifende Anlässe, oder auf kleine, unscheinbare Keime, oder auf verborgene oder mächtig wirkende Kräfte, oder auf Den, der der ewige Urquell alles Lebens ist. Daß in solcher Thätigkeit Erhebung und Kräftigung des Geistes ist, werden Sie nicht verkennen, aber eben so wenig werden Sie es läugnen, daß die von dem Anstaunen der Thatsachen zur Erkenntniß der Ursachen fortschreitende geistige Bewegung noch nicht Bewunderung genannt wird. Es kommt nun noch darauf an, die also gewonnene Erkenntniß in die Sphäre des Gefühls hinüberzuleiten. Manche Gegenstände des Unterrichts lassen ihrer Natur nach eine solche Hinüberleitung gar nicht zu; dahin gehören alle mathematischen Disciplinen; sie verlaufen in einer Reihe von Verstandesschlüssen, und haben ihren formalen Bildungszweck erreicht, wenn sie Klarheit der Auffassung, Fertigkeit im Bilden von Schlußfolgen und Präcision des Ausdrucks erzielen. Dagegen verlangen andere und namentlich die historischen Gegenstände ihrem Wesen nach eine Erfassung auch mit dem Gefühle, und wo eine solche ihnen zu Theil wird, da kann auch die Anregung zur Bewunderung nicht ausbleiben. Ich glaube nicht, daß ich damit auch nur einem einzigen unter Ihnen etwas Neues sage, vielmehr darf ich annehmen, daß Sie nicht selten schon in der hier nachgewiesenen Aufeinanderfolge vom Staunen durch die Erkenntniß zur Bewunderung Ihre Schüler emporgehoben haben. Aber

ich muß Sie hier an diese Ihre eigenen Erfahrungen erinnern, um zugleich darauf Sie hinzuweisen, daß jene Erhebung der von Ihnen Unterwiesenen nur dann gelang, wenn Sie sich selbst in dem betreffenden Momente innerlich erhoben und zur Bewunderung fortgerissen fühlten. Das Gefühl ist ansteckend. Aber eben weil es das ist, müssen wir selbst von der Empfindung hingenommen sein, die wir in Anderen hervorzurufen die Absicht haben. An der Gluth, die in unserem Innern flammt, entzündet sich die Gluth derer, zu denen wir reden, oder — wenn Sie lieber wollen, — nur wenn wir selbst auf einem erhabenen Standpunkt stehen, vermögen wir es, Andere auf denselben uns nach zu ziehen.

Sie sehen, meine Freunde, welches der Weg ist, auf dem wir unsere Schüler zur Bewunderung hinanführen; Sie sehen auch, welche Eigenschaften in dem Lehrer sich vereinigen müssen, der seine Zöglinge zur Bewunderungsfähigkeit erziehen will. Scharfes Aufmerken, sinniges Nachdenken, warmes Empfinden müssen sich in ihm zusammen finden, und diese Vergegenwärtigung enthüllt zugleich das Räthsel, warum in gewissen Zeitaltern und in gewissen Lebenskreisen Mangel an Bewunderungsfähigkeit schmerzlich verspürt wird. Er wird überall da verspürt, wo das lebendige Ineinanderwirken von Erkennen und Empfinden aufhört, wo das erstere auf Kosten des letzteren, oder das letztere mit Vernachlässigung des erstern zur Entwickelung gelangt. Aber Sie begreifen auch, wie Montesquieu in der Abnahme der Fähigkeit zu bewundern ein betrübendes Zeichen der Geistlosigkeit seiner Zeitgenossen erblicken konnte.

Soll ich mit einem an das Vorangehende sich anschließenden, ermahnenden oder bittenden Worte schließen? Ich thue es nicht, denn was ich an dieser Stelle von Ihnen zu erbitten hätte, ist klar genug in dem Gesagten bereits enthalten. Nur eine Bemerkung will ich mir noch gestatten. Die sechste Epistel des Horaz in dem ersten Buch an den Numicius beginnt mit den Worten: Nil admirari! Bewundre nichts! Man hat diese Worte nicht selten aus dem Zusammenhange gerissen, und ihnen den Sinn untergelegt, als ob Horaz seinem Freunde eine Weisheitsregel geben wolle, wenn er ihm zuruft: nil ad-

mirari, während er doch in dem angezogenen Briefe mit dem ihm eigenen satyrischen Tone nur den Gedanken ausführt, daß, wer in behaglichstem sinnlichen Vollgenuß sein Leben hinbringen wolle selbst vor der Aufwallung sich hüten müsse, ohne welche Bewunderung nicht gedacht werden kann. Hiernach kann ich in einem pädagogischen Sendschreiben die Frage über den Werth des Horazischen Zurufs füglich dahin gestellt sein lassen.

Druck von J. F. Starcke in Berlin.



